



**Pour une pédagogie de la relation et de l'attention**  
Rapport final de l'enquête qualitative  
sur le projet TDC – Territoires Dansés en Commun (2019-2021)

Patrick Germain-Thomas



# PRÉAMBULE

## À propos du projet TDC – Territoires Dansés en Commun

Territoires Dansés en Commun (TDC) est un projet transfrontalier franco-suisse d'éducation artistique et culturelle (EAC) en danse porté par VIADANSE direction Fattoumi/Lamoureux, Centre chorégraphique national de Bourgogne-Franche-Comté à Belfort et l'AICC – l'Association Interjurassienne des Centres Culturels et ses partenaires ÉVIDANSE. TDC vise à développer les actions de danse en milieux scolaire, socio-culturel et médico-éducatif. Il s'est déployé de janvier 2018 à décembre 2021 entre le Territoire de Belfort, le Pays de Montbéliard, le Canton du Jura et la partie francophone du Canton de Berne.

TDC a permis la mise en œuvre d'un programme de formation des acteurs de l'EAC (60 personnes formées entre 2018 et 2021) : enseignants, éducateurs/animateurs, artistes et médiateurs culturels. Celui-ci s'est composé, chaque année, de 30 heures de formation en parallèle d'ateliers de mise en pratique auprès de publics/structures des milieux scolaire, socio-culturel et médico-éducatif, de restitutions et d'un parcours du spectateur.

Les activités pédagogiques comprises dans la formation TDC ont fait l'objet d'une analyse scientifique réalisée par des chercheurs français et suisses. L'enquête présentée dans ce rapport s'inscrit dans ce cadre.

Le projet TDC a également agi au niveau de la formation initiale, à travers la sensibilisation des futurs enseignants aux projets dansés. Par le biais d'un groupe de réflexion et de prospective (GRP), TDC a par ailleurs formulé de nouvelles préconisations dans le champ de l'EAC en danse et a orienté les contenus de la formation. TDC a enfin permis le développement d'échanges interculturels entre les populations transfrontalières grâce à des activités participatives. Il s'est aussi accompagné de la création d'une plateforme numérique dédiée proposant notamment un guide interactif d'aide au montage de projets artistiques en milieu éducatif ainsi que des ressources.

Lancé grâce au soutien du Fonds de coopération culturelle Belfort-Jura (Département du Territoire de Belfort / Canton du Jura), TDC a ensuite bénéficié d'un soutien à travers le programme Interreg V France-Suisse, en plus de celui des collectivités locales (ville, département, région), des Cantons du Jura et de Berne, de la DRAC Bourgogne-Franche-Comté et d'autres partenaires financiers publics et privés.

Le projet TDC a été co-construit et s'est déployé en partenariat avec le Rectorat de l'académie de Besançon, les services de l'enseignement public des Cantons du Jura et de Berne, l'INSPÉ (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) et la HEP-BEJUNE (Haute École Pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel).

Plus d'informations :

Site TDC : <https://www.danse-tdc.com>

Site VIADANSE : <https://www.viadanse.com>

Site ÉVIDANSE : <https://www.evidanse.ch>

# SOMMAIRE

## Introduction

### I. La danse en milieu éducatif, un terrain d'expérimentation pédagogique à fort potentiel

- 1.1 Les apports sur le plan de la relation aux autres p. 6
- 1.2 Les apports en termes d'apprentissages p. 12
- 1.3 L'ouverture culturelle p. 16

### II. Une perception lucide des difficultés à surmonter

- 2.1 Des appréhensions réelles sous le masque des stéréotypes p. 21
- 2.2 L'enjeu crucial de l'animation des groupes p. 24

### III. Les facteurs de réussite

- 3.1 L'importance de la préparation p. 29
- 3.2 Le partenariat en œuvre dans le déroulement du projet p. 32
- 3.3 De la formation à l'échange de pratiques p. 35

## Conclusion

## Bibliographie

## INTRODUCTION

Dans le cadre du projet Territoires dansés en commun - TDC, un travail de recherche a été conduit de 2019 à 2021 afin d'accompagner le déroulement des activités pédagogiques et d'étudier les modalités de réalisation et les effets. Cette investigation a pour objectif central d'étudier les apports possibles de l'intervention d'artistes chorégraphiques en milieu éducatif, pour les élèves et usagers et pour l'ensemble des professionnels impliqués. Une enquête qualitative a été réalisée, selon une approche réflexive visant à comprendre les façons dont les acteurs de ces projets se représentent eux-mêmes leur activité : leurs motivations, les décisions qu'ils prennent tout au long du projet et leur propre appréciation des résultats. Les enquêtes qualitatives n'ont pas pour objectif de mesurer des phénomènes au moyen de variables chiffrées et d'outils statistiques, mais de comprendre les points de vue des individus participant aux interactions sociales au sein des domaines pris en compte, leurs intentions et le sens qu'ils donnent à leur action. Ces enquêtes n'ont aucun caractère normatif : il s'agit de partager à la fois des constats, des hypothèses et des questionnements en vue de construire une argumentation, en s'appuyant sur la parole des acteurs rencontrés.

Une telle approche implique la présence du chercheur lors de la réalisation des actions pédagogiques et repose sur la synergie entre des temps d'observation et la réalisation d'entretiens approfondis avec les différents professionnels engagés. Vingt entretiens semi-directifs d'une durée d'environ une heure ont été réalisés auprès d'artistes chorégraphiques (danseurs, chorégraphes, professeurs de danse), d'enseignants, d'éducateurs spécialisés et de médiateurs, associés à l'observation d'ateliers chorégraphiques animés dans les classes<sup>1</sup>. Pour une meilleure compréhension du contexte et des enjeux de TDC, l'enquête dans les établissements a été complétée par des entretiens avec l'équipe de coordination du projet et une présence du chercheur, durant les sessions de formations et les réunions du Groupe de réflexion et de prospective (GRP), dans une position d'observation participante.

---

<sup>1</sup> L'enquête a porté sur neuf projets (cinq en France et quatre en Suisse). Compte tenu de l'existence d'un partenariat entre un institut médico-éducatif (IME) et un collège, elle a concerné dix établissements : quatre écoles primaires, deux collèges, deux IME, deux lycées (ou équivalents des lycées dans le système éducatif suisse). Les entretiens ont été réalisés auprès de quatre catégories de professionnels : neuf enseignants(es), sept danseurs(ses) (certains étant présents dans deux établissements), trois éducateurs(trices) spécialisés (travaillant au sein d'IME) et deux médiateurs(trices). Pour les établissements situés en France, l'observation des ateliers et la conduite des entretiens ont pu être réalisées physiquement. Pour les établissements situés en Suisse, les ateliers ont été observés à partir de vidéos et les entretiens se sont déroulés en visioconférence, en raison de la crise sanitaire.

Les résultats de cette enquête portent sur le projet TDC, fondé sur une vision partenariale de l'éducation artistique et culturelle, impliquant une action continue des structures culturelles en termes d'organisation, de médiation et de formation des acteurs. Ils ne prétendent pas couvrir l'ensemble des situations et dispositifs possibles pour des projets chorégraphiques en milieu éducatif, qui peuvent revêtir d'autres formes. Il convient également d'insister sur le fait que l'investigation a pour objectif d'analyser la réflexion des acteurs sur leur propre action et qu'elle ne s'inscrit pas dans une démarche d'évaluation.

La restitution des points de vue des professionnels interrogés peut être présentée en trois temps : après une réflexion sur les apports possibles des projets chorégraphiques en milieu scolaire, seront abordées les difficultés à dépasser pour que ces bénéfices se réalisent effectivement, puis les facteurs déterminants pour la fécondité de ces actions.

## **I. La danse en milieu éducatif, un terrain d'expérimentation pédagogique à fort potentiel**

L'analyse du contenu des entretiens conduit à mettre en avant la profondeur et la fécondité de l'expérience pédagogique traversée par les artistes et les enseignants. Naturellement, l'éducation artistique et culturelle va généralement de pair avec la mise en place d'une modalité d'enseignement « par projet » dont les bénéfiques se rencontrent également dans d'autres types d'activités – la cohésion du groupe, le sentiment de réussite entraîné par la finalisation du projet, le dépassement des frontières disciplinaires, la dynamique coopérative, notamment. Toutefois, les propos des personnes rencontrées permettent aussi de souligner les bénéfiques spécifiques de la danse. Les apports pédagogiques s'observent sur différentes dimensions : la dimension relationnelle (le rapport aux autres), mais aussi les apprentissages et l'ouverture culturelle.

### **1.1 Les apports sur le plan de la relation aux autres**

La danse réunit, sa pratique peut améliorer la qualité des relations interpersonnelles au sein des classes et des établissements, selon l'avis unanime des interviewés. Ceux-ci ne prétendent évidemment pas que les actions artistiques, plus particulièrement dans le domaine chorégraphique, peuvent à elles seules résoudre des problèmes parfois graves auxquels doit quotidiennement faire face le système scolaire. Il s'agit plutôt d'une conviction partagée sur la façon dont la danse peut apporter une contribution significative au développement des compétences relationnelles et sociales des élèves et donc à l'amélioration du climat scolaire.

#### *Une prise de conscience de soi par l'écoute corporelle*

L'expérience sensible traversée dans les ateliers peut permettre aux élèves d'enrichir leur conscience d'eux-mêmes. Cet enrichissement de la conscience de soi s'effectue en relation avec l'extérieur, elle a donc aussi des effets sur le rapport aux autres. Certains exercices proposés par les artistes dans les ateliers offrent effectivement aux élèves une perception parfois nouvelle et plus profonde de leur propre corps, une possibilité de se relier à eux-mêmes, non seulement à travers des sensations internes mais aussi grâce à l'expérience d'un ancrage dans le sol et dans l'espace. Les paroles d'une enseignante reflètent sa vision de cette approche sensible du rapport à soi-même :

« Comment peut-on être bien avec soi-même si on n'a pas conscience de soi, de ce qu'on est ? Pour cela le mieux est de se confronter à son propre corps, à celui des autres, à l'espace et au temps. Pour moi, il n'y a pas de meilleur moyen. Je veux qu'on fasse de vraies choses de la vraie vie. Je pense que les choses doivent s'incarner, s'ils [les élèves] ne les vivent pas, ils ne sont pas attentifs. » [Enseignant(e)1, collègue]<sup>2</sup>

Pour initier cette démarche sensible, les artistes ont souvent recours à des rituels pédagogiques qui favorisent à la fois la mobilisation de l'attention des élèves, enfants ou adolescents, et leur entrée dans un processus d'expression. Ces rituels sont des exercices simples et accessibles à tous, réalisés en groupe. Il peut s'agir, par exemple, de se placer en cercle et de demander à chacun d'imaginer un geste pour se présenter aux autres, une façon de dire bonjour en mouvement ou bien une signature, une écriture de son prénom avec le corps :

« Le premier exercice, c'est de se dire bonjour avec le corps, je leur donne quelques idées, puis chaque personne propose un geste, j'essaie de les encourager le plus possible, de les mettre en valeur, qu'ils se disent qu'ils sont capables de danser. » [Artiste3, collègue]

« Le danseur part vraiment des envies des élèves, des mouvements des élèves. Le premier exercice, pour faire connaissance, c'est le prénom, j'écris mon prénom en mouvement. Donc, en fonction des syllabes de mon prénom, je vais avoir plusieurs mouvements. À partir de ces mouvements, les enfants sont en cercle, et chaque enfant présente la mini-chorégraphie correspondant à son identité. On entre à la fois dans la danse, dans l'identité et dans le groupe puisqu'on partage. » [Enseignant(e)2, primaire]

Tout au long de leur formation et au cours de leur activité professionnelle, les artistes s'approprient des manières de travailler le corps qui constituent une sorte de répertoire personnel de pratiques et d'enchaînements de mouvements, répondant à des objectifs physiques spécifiques. Les participants au projet TDC insistent sur l'importance de l'écoute, à la fois l'écoute intérieure de ses propres cheminements anatomiques et celle de l'environnement extérieur. Une grande diversité de propositions vise à développer une forme de présence, d'ancrage dans le sol, qui soit la base d'une prise de conscience de soi impliquant aussi une relation entre l'intérieur et l'extérieur. Il peut s'agir, par exemple, d'un

---

<sup>2</sup> Selon la déontologie des enquêtes sociologiques, les citations des interviewé(e)s sont présentées de façon anonyme. À la fin de chaque citation figure une indication sur le type de professionnel concerné (enseignant, artiste, médiateur ou éducateur) et sur le niveau scolaire où se situe l'intervention évoquée (primaire, collègue, lycée ou IME). Une numérotation permet de différencier les personnes interrogées pour chaque catégorie d'acteur (par exemple, artiste1, artiste2, artiste3, etc.).

travail de relaxation où les élèves sont allongés au sol les yeux fermés et écoutent leur respiration ou s'imprègnent d'images proposées par l'artiste, d'une musique, toujours les yeux fermés, ou de déplacements simples qui permettent de se situer dans l'espace. Autre exemple, dans le but de provoquer une attention à la gravité, à la capacité à lâcher son poids dans le sol ou à s'en extraire, un artiste demande aux élèves de traverser la salle de différentes manières, en variant les hauteurs : en rampant ou roulant au sol, à mi-hauteur ou bien debout. Cet exercice s'inscrit dans un cheminement vers une connaissance sensible de son propre corps (le rapport au poids, au temps et à l'espace), ainsi formulé par une enseignante :

*« La danse apporte quelque chose de particulier, une qualité de présence que l'on peut avoir à soi-même et aux autres. On développe une qualité d'écoute. Comment je m'ancre dans l'espace ? Comment je suis présent aux autres ? Lorsqu'on travaille en groupe, les élèves ont leurs copains à côté d'eux et ils doivent être attentifs. Cela demande une qualité d'écoute que je trouve très intéressante, un pouvoir qui peut se développer dans la classe. »* [Enseignant(e)<sup>3</sup>, primaire]

On perçoit à quel point l'élargissement de la notion d'intelligence au domaine du sensible, au-delà d'une conception exclusivement rationnelle, se fonde à la fois sur la possibilité d'une prise de conscience de soi-même à partir de son propre corps et sur un rapport à l'environnement extérieur (une relation à l'espace et au temps) et aux autres individus : l'identité d'une personne n'existe qu'en relation à l'autre.

### *L'ouverture à l'autre*

Dans les exercices pratiqués en atelier, le travail sur l'espace, sur les contacts, permet une prise en compte de l'autre. On peut expérimenter des modalités de contacts s'éloignant de la confrontation et de la compétition, travailler, par exemple, sur la douceur du contact et sur la confiance. Ici encore, les artistes partent de propositions simples et précises pour stimuler une attitude d'écoute et d'attention à l'autre. Deux artistes évoquent ici des façons possibles d'obtenir cette écoute, par exemple grâce à un travail à deux qui instaure une relation forte, notamment une expérience d'improvisation en miroir où chacun s'inspire du mouvement de l'autre sans chercher à le reproduire exactement, ou bien grâce à un travail de perception où un élève, placé derrière un autre, lui signale doucement des points du corps à partir desquels initier un mouvement. Dans les deux cas, les artistes considèrent ces pratiques comme accessibles à tous et assez bien comprises par les élèves :



*« J'étais très contente de voir la qualité de l'attention avec laquelle ils sont entrés dans le travail en miroir. Ils arrivaient à dépasser la simple imitation du mouvement de l'autre, à entrer dans une complémentarité, à atteindre une qualité d'écoute qui était chouette. » [Artiste4, primaire]*

*« Après un échauffement en musique, on les a fait travailler par deux. On place les jeunes l'un derrière l'autre, la personne de derrière donne une impulsion en touchant une partie du corps à partir de laquelle la personne de devant initie un mouvement. On a réussi à faire cela dans un climat de bonne concentration. » [Artiste5, lycée]*

En fonction de progressions pédagogiques propres à chaque atelier, ces premières approches d'un travail en duo peuvent être prolongées par des propositions de difficulté croissante, réclamant une prise de risque accrue et faisant donc appel à la notion de confiance. À cet égard, on peut mentionner des exercices de portés ou de contrepoids, pour lesquels l'écoute de l'autre et la confiance s'avèrent tout à fait indispensables. Une artiste décrit ainsi un exercice de contrepoids où les élèves, placés dos à dos, doivent descendre en même temps au sol, jusqu'à la position assise, puis remonter debout en s'appuyant sur le dos de l'autre. Cela exige une sensation du poids de l'autre, une juste répartition des forces qui nécessitent absolument une écoute réciproque, ainsi qu'en témoignent les propos d'une artiste :

*« Après deux ou trois séances, une fois qu'ils ont accepté l'idée d'être en contact les uns avec les autres, j'installe le travail des contrepoids, qui oblige d'être à l'écoute les uns des autres. C'est un passage clé parce que je sens qu'il y a beaucoup de choses qui se débloquent. Je sens qu'ils ont envie, c'est deux individus ensemble qui prennent le temps de se connaître un peu plus intimement, c'est le fait d'être à l'écoute, de prendre ce temps et de se poser, de ressentir. Bien sûr, on ne donne pas sa confiance comme ça, il y a des enfants qui sont beaucoup plus réservés que d'autres. Il y en a qui ont vraiment de la peine à s'abandonner, je leur explique qu'on va y arriver doucement. » [Artiste3, collègue]*

Les exercices en duos ou en groupes mettent les jeunes en relation les uns avec les autres, laissant à distance les enjeux d'éventuelles compétitions et les rivalités, pour se concentrer sur les qualités du contact physique, la recherche d'un équilibre, la sensation du poids de l'autre, de sa peau, de sa respiration. Ce mode de relation offre une forme d'apaisement, voire une douceur, qui représente une véritable alternative par rapport à la rugosité des rapports sociaux parfois observée au sein des établissements scolaires. Il fait apparaître la notion de respect de l'autre quasiment comme une évidence. Comment, en effet, pourrais-je trouver mon équilibre

en m'appuyant sur le corps d'un autre, goûter la sensation de sa peau ou de sa respiration, sans le reconnaître dans son identité propre et distincte ? Incontestablement, le travail physique proposé par les artistes constitue une avancée significative sur le chemin de la reconnaissance mutuelle, et les propos des acteurs du projet TDC sont unanimes à cet égard :

*« Cela améliore l'ambiance de classe, la relation entre les enfants. Ils ont appris à se connaître par le mouvement et par le toucher. En dansant, ils comprennent qu'ensemble on a plus de force, qu'on peut exprimer d'autres choses. Cela les oblige à avoir des égards les uns envers les autres ; pour ne pas les bousculer quand ils sont proches dans les exercices, ils doivent avoir du respect pour les copains. Donc cela apporte plein de choses au niveau de la socialisation. »* [Enseignant(e)4, primaire]

*« Sur le rapport à l'autre, à l'espace et à la musique, je n'ai rien lâché. Ils sont moins dans la confrontation. J'essaie de leur faire comprendre la géométrie de la salle où l'on travaille pour qu'ils trouvent des espaces de circulation sans se heurter. Ce que j'ai appris, c'est de vraiment leur laisser le temps d'expérimenter et qu'ils se regardent entre eux. Je fais plusieurs groupes pour travailler plus encore le respect de la différence, apprendre à regarder le corps de l'autre, la façon dont il se déplace. On apprend aussi beaucoup en regardant. »* [Artiste1, primaire]

La question du regard, évoquée dans les propos de ce danseur, revêt une très grande importance. Lorsque les élèves sont répartis en sous-groupes et dansent les uns sous le regard des autres, l'un des objectifs pédagogiques essentiels consiste à rendre ce regard le plus neutre et bienveillant possible, en dehors de tout jugement ou appréciation sur les personnes. En effet, il s'agit d'observer un mouvement qui met en application des consignes précises d'improvisation et non pas d'apprécier tel ou tel aspect du physique des autres élèves ! Peu importe qu'ils soient petits ou grands, gros ou maigres, blonds, bruns ou roux, la question est simplement de savoir de quelle façon chacun s'approprie les consignes d'improvisation et en tient compte. Les critères objectifs sur l'exécution d'un travail, sur la qualité d'un mouvement dansé et la façon dont il répond à la consigne qui a été formulée, prennent donc le pas sur des appréciations subjectives sur les personnes, sous-tendues par des affects positifs ou négatifs et qui peuvent, d'un moment à l'autre, basculer dans le jugement dépréciatif.

Ces ambitions et ces atouts réels de la pratique chorégraphique en matière de relations humaines, de respect et de reconnaissance de l'autre, lui confèrent aussi un fort potentiel en matière d'inclusion, tant pour des élèves en difficulté dans un groupe que dans le cas de la rencontre entre des groupes d'élèves différents. Parmi les situations étudiées dans l'enquête

de terrain, l'une concerne un partenariat entre un institut médico-éducatif (IME) et un collège de Belfort. Des adolescents de l'IME et les élèves d'une classe de quatrième se sont rencontrés pour suivre des ateliers encadrés par une éducatrice, une enseignante d'éducation physique et sportive (EPS) et une artiste. Ce partenariat a été malheureusement écourté en raison de la crise sanitaire, mais les premières séances réalisées ont révélé l'ampleur et la diversité des possibilités offertes par la pratique chorégraphique. La qualité de cette rencontre entre des élèves d'un cursus classique de collège et des jeunes souffrant de différentes formes de handicaps parfois sévères, a suscité l'émoi, voire la surprise des encadrants :

*« Dans le travail des portés, ils se mettaient à deux, un enfant de l'IME et un autre. On voit les collégiens être très bienveillants et faire attention aux consignes. Finalement, les enfants de l'IME s'abandonnent et font confiance aussi. Il y a eu des échanges, des petits moments chorégraphiques, mes élèves essayant de montrer le bon exemple, se mettant spontanément à côté d'un enfant en difficulté, sans se poser de questions, pour l'aider. »* [Enseignant(e)5, collège]

*« Nous avons organisé la première rencontre dans les locaux de l'IME, afin que les jeunes de l'IME se sentent plus rassurés, puisque c'étaient eux qui accueillaient dans leur lieu de vie. Ils se sentaient tellement rassurés et en sécurité qu'ils ont accueilli les collégiens littéralement et physiquement à bras ouverts. Finalement, les jeunes de l'IME ont fait preuve d'une grande spontanéité, dans une relation tactile. C'est presque les jeunes de l'IME qui ont mis à l'aise les collégiens ! »* [Éducateur(trice)1, IME]

C'est donc à partir des modalités de la conduite des ateliers dans les classes, décrites par les acteurs eux-mêmes, que l'on peut démontrer le potentiel de la danse pour une amélioration du climat scolaire et, par conséquent, du bien-être des élèves et des enseignants. La notion de plaisir, déterminante dans la mise en œuvre des projets, le plaisir de danser et de partager une danse, se trouve au fondement de beaucoup de démarches pédagogiques innovantes. Il convient donc d'interroger les répercussions possibles de ces bénéfiques relationnels sur les apprentissages. En d'autres termes, dans quelle mesure l'impact de la danse sur le climat scolaire se traduit-il également par des avancées concernant une autre priorité du monde de l'éducation : la réussite scolaire ?

## 1.2 Les apports en termes d'apprentissages

En sciences de l'éducation et en psychologie, on a recours à la notion de détour pédagogique<sup>3</sup> pour désigner diverses façons d'aider des apprenants en difficulté, voire en échec, à surmonter d'éventuels blocages dans les apprentissages en empruntant des chemins et des moyens alternatifs. Dès les années 1970-1980, les pratiques artistiques ont été perçues comme des moyens pertinents pour mettre en œuvre ces stratégies de contournement, et la distribution des ressources de l'éducation artistique et culturelle tient compte des disparités territoriales en matière de difficultés sociales et scolaires. Fondée sur un travail du corps, la danse est tout à fait emblématique de cette forme de détour. Pour certains élèves, l'exploitation du potentiel expressif du corps peut offrir la possibilité de dépasser d'éventuelles difficultés dans l'usage de la langue écrite et parlée<sup>4</sup> et d'être ainsi valorisés. Cette ouverture vers d'autres formes de réussites repose sur deux conditions essentielles : la bienveillance du regard porté sur les élèves et la mobilisation de leur attention dans les activités proposées.

### *Un détour pédagogique*

L'analyse des entretiens conduits dans le cadre du projet TDC fait très fréquemment apparaître des cas d'élèves en situation d'échec scolaire pour lesquels la pratique de la danse, représentant une possibilité de s'exprimer différemment, favorise une réussite très importante sur le plan pédagogique : c'est une expérience positive sur laquelle ils pourront s'appuyer par la suite. La plupart des artistes et des enseignants engagés dans des projets chorégraphiques à l'école ont gardé en mémoire de nombreuses personnalités d'élèves pour qui la danse a constitué un révélateur et surtout une expérience de réussite susceptible de se prolonger dans d'autres activités. En effet, selon les propos de beaucoup d'enseignants, la réussite dans un domaine est « contagieuse », elle est un tremplin pour accroître la confiance des jeunes dans leurs capacités.

Avec la danse, cette expérience de la réussite peut notamment être vécue dans le cadre de la présentation publique d'un projet, mais aussi au quotidien, dans le déroulement des ateliers. Elle est particulièrement remarquable pour des jeunes en grande difficulté (en situation de handicap ou d'échec scolaire, notamment), mais elle repose sur des pratiques et des conditions qui concernent tous les élèves. Les propos d'une éducatrice spécialisée et d'une

---

<sup>3</sup> Sur la notion de détour pédagogique, on peut se référer à l'article suivant, accessible sur Internet : Stanislaw Tomkiewicz, « La pédagogie du détour », *Journal du droit des jeunes*, 2013/4, n° 324.

<sup>4</sup> Le rôle du rapport au langage dans les inégalités scolaires est souligné par beaucoup de chercheurs et penseurs de l'éducation. Deux références sont utiles à cet égard : Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2000, et Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Transmettre, Apprendre*, Paris, Stock, 2014.

enseignante, travaillant respectivement au sein d'un IME (institut médico-éducatif, accueillant des jeunes souffrant de handicaps physiques ou mentaux) et dans une classe de collège classée Segpa (section d'enseignement général et professionnel accueillant des élèves connaissant des difficultés scolaires), témoignent des effets positifs du détour opéré par le langage du corps :

*« L'idée essentielle est de pouvoir inscrire des jeunes en difficulté dans une dynamique de participation créative et expressive. Je souhaite que ces jeunes arrivent à exprimer quelque chose à travers des activités artistiques. La danse nous sert de support. C'est par le biais du corps que les relations se concrétisent. Lors de la rencontre avec les collégiens [dans le cadre d'un partenariat avec un collège] c'est vraiment le contact physique qui a été déterminant »* [Éducateur(trice)<sup>1</sup>, IME]

*« Nous avons des élèves sensibles qui n'ont pas les codes sociaux et qui ont une mauvaise image d'eux-mêmes pour différentes raisons, familiales, sociales, psychologiques. Pour ces élèves qui ont des difficultés scolaires, le corps peut représenter un moyen d'expression plus accessible, un moyen pour prendre confiance en eux et dire les choses autrement. J'essaie de les mettre dans un champ d'action accessible à tous, au sein duquel ils pourront réussir quelque chose. Mettre quelqu'un en réussite, c'est lui donner confiance. »* [Enseignant(e)<sup>6</sup>, collège]

Pour les artistes chorégraphiques, le corps est comme un instrument de musique qu'il faut accorder chaque jour pour accroître la diversité, la profondeur et la subtilité de ses registres expressifs. Ils ont la capacité à guider les jeunes vers la découverte de cette possibilité de parler avec le corps. Une artiste évoque ainsi la conviction qui l'anime sur l'utilité et l'accessibilité de cette parole :

*« Je me sens utile pour des enfants ou des adolescents qui ont besoin d'être dans le corporel et pas seulement dans les mots. Sans forcément rechercher des choses trop complexes, partir sur des fondamentaux simples et partagés, le fait de toucher, d'être en contact. On sent qu'il se passe quelque chose, que les jeunes sont de plus en plus disponibles au fur et à mesure qu'ils acceptent de parler avec leur corps. »* [Artiste<sup>3</sup>, collège]

Paradoxalement, alors que la danse est parfois perçue comme réservée à une élite, les enseignants participant au projet TDC sont nombreux à souligner la grande accessibilité de cet usage de la parole des corps. Celle-ci est finalement très égalitaire, puisque toute personne possède un corps signifiant, base sur laquelle peut s'élaborer le travail de la danse, sans obligatoirement se placer dans une perspective de virtuosité. C'est pourquoi, ainsi que le fait

remarquer cette enseignante, le détour par le corps peut jouer comme un révélateur pour certains élèves :

*« Avec la danse, chaque élève fait appel à sa liberté de création, il est vraiment à égalité avec les autres, c'est une victoire pour l'enfant. Un élève en échec scolaire a la même force qu'un élève très bon en mathématiques, en français ou en gymnastique. Je l'ai compris pleinement la semaine dernière avec un garçon à la limite du décrochage scolaire. Quand j'ai parlé du projet danse, j'ai vu qu'il se fermait. Il a demandé pourquoi on ne ferait pas plutôt un projet football ! Et puis, dès le premier jour d'atelier, cela a tout de suite bien fonctionné, il était très à l'aise, rayonnant. Avec la danse, c'est un vrai miracle, il s'est investi, il s'est concentré. »* [Enseignant(e)2, primaire]

### *Un déplacement du regard*

Le détour pédagogique se réalise ici dans le cadre du partenariat entre des artistes et des enseignants. Les artistes apportent non seulement leurs savoirs et compétences en matière de pratiques corporelles, mais aussi un regard radicalement nouveau sur le contexte éducatif et les élèves. Le détour repose effectivement sur un déplacement du regard. Le point de vue de l'artiste diffère de celui de l'enseignant ; il n'est généralement pas informé des performances scolaires des élèves, ni de leurs comportements passés. Il n'en connaît que ce que lui transmet l'enseignant et il est libre de construire sa propre perception de la situation. Ce regard neuf sur les élèves apporté par les artistes est susceptible de modifier le point de vue des enseignants et de les amener à questionner leurs propres appréciations, parfois liées à l'habitude. Réciproquement, la configuration nouvelle peut transformer le regard des élèves sur l'encadrement pédagogique, compte tenu de la modification de la position de l'enseignant, qui soutient l'intervention de l'artiste et s'engage parfois dans la pratique de la danse. L'effet de cette mutation des regards a été fortement ressentie au sein de l'équipe d'éducateurs d'un IME accueillant des adolescents :

*« La présence du danseur apporte un regard nouveau sur les jeunes. Il ne sait rien de leur passé, il ne connaît pas leur dossier. Il regarde simplement ce qu'ils peuvent faire, il les prend comme ils sont à l'instant présent, il les voit dans leur singularité, dans leur identité propre, il travaille avec cela. »* [Éducateur(trice)2, IME]

*« L'important c'est le regard que l'artiste porte sur nos jeunes. L'an passé, pour la présentation finale de l'atelier à la Maison du Peuple à Belfort, il a confié d'importantes responsabilités à un jeune qui peut se révéler parfois assez explosif. On était étonnés et un peu inquiets, mais le jeune a été très*

*heureux qu'on lui confie ce rôle, et cela s'est très bien passé. L'artiste nous a apporté à tous un regard neuf.* » [Éducateur(trice)3 IME]

De surcroît, les projets d'éducation artistique et culturelle sont généralement fondés sur des principes pédagogiques accordant une place centrale aux notions de bienveillance et d'éducation positive. Chacun travaille à valoriser tous les élèves, à plus forte raison lorsqu'ils sont en difficulté. Les risques de stigmatisation et de malaise issus de l'échec scolaire sont connus des artistes et des enseignants. Pour contrer cela, les projets chorégraphiques sont conçus, à l'inverse, comme des chemins de restauration de l'estime de soi et de construction d'une image plus dynamique où une réussite est possible. Naturellement, cette forme de bienveillance ne concerne pas seulement les jeunes traversant des difficultés particulières. Elle constitue une donnée fondamentale de toute intervention, ainsi que l'exprime cet artiste :

*« Avec les adolescents, le fait de danser devant leurs amis provoque souvent une gêne. J'essaye de leur ôter cela de la tête, de les convaincre qu'ils peuvent au contraire s'affirmer, être fiers de leurs propositions et de leur participation à l'atelier. Je cherche toujours à les valoriser, à les encourager. »* [Artiste5, lycée]

À partir de l'observation des ateliers et des entretiens réalisés avec les artistes et les enseignants, une hypothèse peut être posée pour interpréter les effets possibles de pratiques pédagogiques fondées sur la bienveillance du regard sur les élèves, la disponibilité à leurs demandes et l'attention portée à la singularité de chaque personne, à ses qualités comme à ses difficultés : une forme de réciprocité est susceptible de se manifester, l'engagement de l'encadrement pédagogique entraînant la confiance des élèves et une attention accrue de leur part.

### *Une pédagogie de l'attention*

Les projets chorégraphiques impliquent le plus souvent un travail sur l'attention et la mémorisation. En effet, la mise en jeu corporelle nécessite une concentration, un développement de l'écoute. La grande diversité des propositions apportées par les artistes comporte un point commun : elles impliquent un engagement et une présence totale des élèves. Qu'elles soient réalisées seuls ou à plusieurs, dans le silence ou en musique, sur place ou dans un déplacement, elles sont difficilement compatibles avec toute forme d'inattention ou de négligence. Certaines propositions réalisées en sous-groupes placent les élèves tantôt en

position d'acteurs, tantôt dans une position de « regardeurs » qui suppose un développement des qualités d'attention. D'autres impliquent la mémorisation de gestes ou d'enchaînements de mouvements et donc une forte concentration. Les remarques de deux enseignantes reflètent clairement ces phénomènes :

*« Le danseur a demandé aux enfants de se mettre en cercle, et chacun devait proposer des mouvements personnels. Après, il a additionné les mouvements de chacun pour faire une chorégraphie globale, la singularité de chacun s'additionnait pour produire du collectif. L'apprentissage de cet enchaînement de mouvements a demandé beaucoup de concentration et de fortes capacités au niveau de la mémoire. »* [Enseignant (e)2, primaire]

*« Le plus important pour moi, c'est l'attention, la présence. Le principal travail, c'est de garder leur attention, la présence à ce qu'on fait. Les activités proposées en danse procurent un peu de plaisir et de liberté, mais elles demandent beaucoup d'attention. Pour cela, il faut les mettre le plus souvent en situation d'activité. »* [Enseignante (e)3, primaire]

Les apports des projets chorégraphiques en termes de climat scolaire et pour la réussite des élèves sont affirmés de façon très forte et claire par la plupart des acteurs rencontrés. Néanmoins, il ne s'agit pas de présenter ici un tableau idyllique des situations pédagogiques. Ces bénéfices possibles ne sont ni assurés d'emblée, ni obtenus par enchantement. Ils sont conquis par le travail et les qualités pédagogiques des enseignants et des artistes, et leur capacité à surmonter un ensemble de difficultés qui peuvent se manifester de façon spécifique selon les contextes<sup>5</sup>.

Il existe enfin un dernier champ de compétences sur lequel la contribution des actions réalisées dans le cadre du programme TDC peut s'avérer significative : celui de l'ouverture culturelle, de l'élargissement des représentations du monde et de la capacité à interpréter les productions culturelles humaines.

### **1.3 L'ouverture culturelle**

La notion d'ouverture culturelle peut être abordée de façon générale, en relation avec les notions de démocratisation et de droits culturels, ou bien, de façon plus spécifique, en relation avec les enjeux de la culture chorégraphique.

---

<sup>5</sup> La deuxième et la troisième partie de ce rapport sont consacrées à ces difficultés et aux moyens d'y répondre.



### *Une égalité d'accès à la culture*

Les actions pédagogiques du type de celles proposées par TDC sont irremplaçables pour beaucoup d'enfants et d'adolescents qui n'auraient autrement que peu de chances d'être confrontés à l'univers de la création chorégraphique. Elles s'inscrivent donc dans une dynamique d'accessibilité de la culture et dans la prise en compte des « droits culturels ». Seule l'école obligatoire offre une telle possibilité de transmettre à tous des connaissances et informations sur des pratiques artistiques relativement peu abordées par les médias de masse, plus particulièrement dans le domaine de la création contemporaine. Ce constat est l'une des motivations importantes pour l'engagement des enseignants et éducateurs dans des démarches d'éducation artistique et culturelle :

*« Cela passe par le développement personnel de chacun, prendre confiance en soi, croire davantage en la vie au sens large et s'ouvrir aux autres. Il y a des élèves qui n'ont pas la chance d'appartenir à un milieu social ouvert sur la culture, la littérature, le théâtre, le cinéma ou la danse. Les enseignants peuvent être des passeurs qui les emmènent vers l'art et leur offrent peut-être ainsi des clés pour réussir. »* [Enseignant(e)2, primaire]

*« J'essaie d'être à l'écoute des besoins spécifiques des jeunes que nous accueillons à l'IME et de faire en sorte d'élargir leur champ social, culturel et artistique, dans la mesure de leurs capacités. Je trouve cela intéressant de travailler en relation avec d'autres professionnels, les artistes et les enseignants notamment. Le partenariat avec un collège permet une mixité, cette capacité à apprendre de l'autre, à la fois de ses richesses et de ses difficultés. »* [Éducateur(trice)1, IME]

La construction des projets par les artistes et les enseignants offre également de nombreuses passerelles possibles entre différents champs de connaissance : les autres domaines artistiques (arts plastiques, musique, littérature) mais aussi la plupart des disciplines scolaires (histoire-géographie, sciences de la vie et de la terre, par exemple). Pour beaucoup des actions observées dans le cadre de TDC, les artistes et les enseignants se sont entendus sur des thématiques ou des liens avec des modes d'expression spécifiques. À titre d'exemple, on peut mentionner un projet construit en partenariat entre un IME et un collège impliquant une initiation à la langue des signes, l'expérimentation durant certains ateliers de pratiques du rythme s'appuyant sur la pièce *AKZAK* de Héra Fattoumi et Éric Lamoureux, des thématiques pouvant être reliées à l'histoire (les migrations, le proche et le lointain, par exemple) ou aux sciences de la vie et de la terre (la nature, la vie animale).

De surcroît, les ateliers de pratique proposés aux enfants et aux adolescents comportent toujours une dimension imaginaire, presque indissociable du mouvement dansé. Ainsi que le formule le chorégraphe Éric Lamoureux :

*« On est dans un monde très pragmatique, un monde dominé par une approche très efficace, une approche comptable. Il me semble que la dimension poétique, qui fait que nous nous inscrivons dans ce monde en tant qu'être humain, est une dimension absolument déterminante. Je ne vois pas comment on peut réellement s'inscrire dans toute la plénitude que peut nous offrir un trajet de vie sans cette dimension-là<sup>6</sup>. »*

Cette dimension imaginaire et poétique va de pair avec la possibilité d'organiser des temps de débats, donnant la parole aux élèves pour s'exprimer sur leur vécu et leur compréhension des projets artistiques, et sollicitant leur esprit critique :

*« Je trouve toujours un moment dans ma pratique pour faire parler les enfants. Ce n'est pas toujours facile pour eux de s'exprimer, parfois ils disent « j'aime bien » sans être très spécifiques. J'essaie justement de leur faire spécifier ce dont ils parlent, même s'ils ont parfois l'impression de dire une bêtise. On n'a pas le même corps, alors comment est-ce possible de faire des mouvements d'ensemble ? J'essaie de leur faire parler de ce qu'ils ressentent, sans passer par un jugement sur ce qu'ils ont fait ou sur ce qu'ont fait les autres. » [Enseignant(e)3, primaire]*

### *Les enjeux spécifiques de la culture chorégraphique*

Les études sur les publics de la danse constatent que la diversité de la création chorégraphique contemporaine est relativement peu connue du grand public. Donner une place accrue à la danse dans le système éducatif pourrait constituer une voie royale pour le développement de la culture chorégraphique. Tous les styles de danse peuvent être présentés et pratiqués dans les établissements scolaires, mais la « danse à l'école » se distingue de « l'école de danse ». Les temps de pratique ne sont généralement pas suffisants pour répondre à l'objectif de développer des savoir-faire techniques, et une danse qualifiée de « contemporaine » est souvent privilégiée, car elle ne passe pas nécessairement par l'apprentissage d'un vocabulaire de pas et de mouvements comme cela peut être le cas pour les danses classique, jazz ou hip-hop.

---

<sup>6</sup> Entretien réalisé à Belfort au mois de mars 2021.

La pratique chorégraphique fait aussi l'objet de préjugés : elle serait réservée aux filles<sup>7</sup>, devrait être nécessairement commencée très jeune, supposerait des dons physiques hors du commun. Promouvoir une meilleure connaissance de l'art chorégraphique dans son ensemble constitue une motivation importante pour beaucoup d'artistes :

*« Mon but, c'est d'amener la danse dans la tête de ces jeunes. Je sens que les élèves à l'école ont besoin de cela, ils ont besoin de voir autre chose, de développer leur potentiel autrement, cela peut provoquer des déclics chez certains. »* [Artiste5, lycée]

*« La plupart des gens n'ont pas une idée précise de ce qu'est vraiment le travail de la danse, on voit de la danse partout, mais on ne sait pas comment elle se développe et se construit. Pour moi, les projets à l'école sont aussi un moyen de faire mieux connaître la danse, de la rendre plus présente dans la société, pas seulement comme un spectacle mais comme quelque chose qui respire. »* [Artiste6, lycée]

Quant à la danse contemporaine, elle est majoritairement perçue comme élitiste, intellectuelle, difficile d'accès. Or les expériences traversées par les élèves leur apportent une connaissance des processus de création qui modifie radicalement leur perception de ce domaine artistique. La pratique proposée dans les ateliers se révèle très accessible, elle peut comporter des temps d'apprentissage d'enchaînements simples transmis par les artistes, mais elle fait le plus souvent appel à la créativité, partant de gestes quotidiens et de mouvements propres aux élèves, exprimés librement, qui servent de matériau pour l'élaboration de chorégraphies. Les artistes adoptent principalement une approche créative, consistant à observer les élèves et à valoriser leurs propositions :

*« La danse donne l'occasion de bouger différemment, avec un imaginaire, sans but précis. Elle est importante pour le développement de la personne. Je laisse les enfants danser librement, les mouvements sont proposés, pas imposés, c'est très bien qu'ils les fassent à leur manière. Je vois une aisance dans leur corps, une découverte. »* [Artiste2, primaire]

*« Les laisser rentrer avec leur mouvement. Observer les mouvements libres des enfants, pour voir quelles sont leurs capacités et leurs sensibilités, leur laisser d'abord une ouverture. »* [Artiste1, primaire]

---

<sup>7</sup> Sur la thématique du genre et ses rapports avec la danse, on peut consulter l'ouvrage d'Hélène Marquié : *Non la danse n'est pas un truc de filles ! Essai sur le genre en danse*, Toulouse, Éditions de l'Attribut, collection Culture Danse, 2016.

En raison de la crise sanitaire, les possibilités de se rendre au spectacle pour voir des œuvres ont été très limitées. On ne peut donc malheureusement pas prendre en compte cette dimension tout à fait importante des projets chorégraphiques qui associent en principe des ateliers de pratique, la rencontre avec des artistes et l'ouverture d'un débat critique à partir de la confrontation aux œuvres. Malgré cette limitation, les participants au programme TDC considèrent, pour la plupart, que les ateliers ont profondément modifié la perception de la danse contemporaine par les élèves, ainsi que leurs propres conceptions, pour ceux qui n'avaient pas au préalable une connaissance approfondie de cette discipline. Les propos d'une éducatrice, qui se représentait la danse contemporaine comme un art élitiste, reflètent un étonnement très fréquent dans le cadre des projets chorégraphiques concernant la nature de cet art, finalement beaucoup plus accessible qu'on ne l'aurait pensé :

*« La danse comme elle est faite avec TDC demande juste aux jeunes d'utiliser leur corps, de se mouvoir sous le regard des autres, ce qui n'est déjà pas forcément facile. Je ne savais pas que la danse contemporaine était aussi accessible, je croyais qu'il y avait quelque chose de plus élitiste. En fait, je me rends compte qu'il n'y a aucune gêne à faire danser nos jeunes. C'est très concret, et cela passe par le ressenti, c'est beaucoup plus accessible que je ne l'aurais cru. » [Éducateur(trice)<sup>3</sup>, IME]*

Le potentiel de la danse en matière éducative, tant en termes de climat et de réussite scolaire qu'en matière d'ouverture culturelle, est donc affirmé et argumenté de façon quasiment unanime par les interviewés. Il ne peut cependant se manifester pleinement qu'en tenant compte de façon réaliste et lucide du travail réalisé par l'ensemble des acteurs pour trouver des solutions à un ensemble de difficultés rencontrées dans la réalisation des projets.

## II. Une perception lucide des difficultés à surmonter

Les progrès observés sur le plan de la relation aux autres et de l'attention, ainsi que dans la connaissance de la danse, ne sont pas des acquis mais le résultat d'une démarche pédagogique innovante, nécessaire pour gagner l'adhésion des élèves et fondée sur la vulgarisation et l'argumentation.

### 2.1 Des appréhensions réelles sous le masque des stéréotypes

Selon plusieurs enseignants et artistes, une vision quelque peu stéréotypée de l'art chorégraphique cache parfois, plus en profondeur, une peur de se mettre en jeu personnellement et de s'exposer au regard de l'autre. Une approche parfois caricaturale de la danse aurait ainsi une fonction défensive, elle masquerait une réticence à entrer dans la danse par peur de se montrer aux autres. Il s'agit d'un enjeu central pour les projets chorégraphiques, qui ont précisément pour ambition de modifier ces représentations et d'ouvrir la possibilité d'un partage d'expérience et d'une capacité à regarder et à être regardé. Ce constat peut concerner tout autant les élèves que les acteurs du cadre éducatif, pour lesquels s'y ajoute parfois un sentiment d'incompétence, c'est-à-dire la crainte de n'avoir ni les compétences ni les capacités pour intégrer cette discipline dans leurs activités pédagogiques.

#### *Les appréhensions des élèves*

Les artistes sont fréquemment confrontés à des réactions défensives, voire négatives, de la part des groupes d'élèves au démarrage des projets. Le degré aujourd'hui relativement faible de la connaissance et de la reconnaissance de la danse au sein du corps social dans son ensemble rend leur rôle particulièrement difficile dans une démarche d'initiation à cette discipline artistique. Les déclarations de deux artistes énoncent une réalité fréquemment vécue par les artistes dans le démarrage de leurs interventions :

*« Je me suis posé pas mal de questions. Qu'est-ce que je viens amener ? On se veut un peu le missionnaire de la danse, et puis on s'aperçoit que les clichés ont la peau dure, que les enfants ou les adolescents ont un besoin d'appartenance qui les soumet aux modes et aux préjugés de la société de consommation, parfois sous l'influence de leur environnement familial. Pour eux, la danse, c'est un truc de filles ou d'homosexuels, ça se pratique en tutu et avec des pointes. On arrive avec les*

*meilleures intentions et parfois on s'aperçoit que les enfants ne sont pas vraiment réceptifs, on s'interroge et on cherche les moyens de dépasser cela pour quand même travailler avec eux. »*  
[Artiste1, primaire]

*« C'est parce qu'ils sont gênés qu'ils vont essayer de faire rigoler la classe [...]. Il y a cette peur du jugement qui est très présente dans notre société. Est-ce que ce que je fais est bien ou pas ? Est-ce que je suis capable ? Suis-je capable de danser si je suis un garçon ou est-ce réservé aux filles ? C'est cette peur de l'inconnu, de ce qui est nouveau, qui explique les préjugés et qui fait qu'ils n'ont pas confiance en eux. »* [Artiste3, collègue]

Plus en profondeur, les artistes et les enseignants interprètent la persistance des préjugés à l'égard de la danse comme la manifestation superficielle de sentiments plus profonds de la part des élèves. La force de certains stéréotypes et des réactions de défense ou de rejet qu'ils peuvent entraîner serait une façon de se protéger face au risque ressenti de la présentation de soi, d'une exposition au regard des autres qui peut susciter de grandes craintes. Ce phénomène est remarqué tant par des enseignants que par des artistes :

*« Quand j'amène une proposition, je sais que la danse n'est pas quelque chose qui plaît à tous les élèves dès le départ. Beaucoup sont inhibés, ils ont des complexes, surtout à cet âge-là [16-18 ans]. »*  
[Enseignant(e)9, lycée]

*« Parfois ils étaient gênés, au début, gênés de commencer à faire quelque chose. Ils se regardent, ils rigolent parce qu'il y a une timidité. Cela vient aussi de tous les préjugés sur la danse dans la société, on n'a pas l'habitude de communiquer avec le corps, on a peur d'être jugé. C'est comme une défense qui, heureusement, disparaît le plus souvent au fur et à mesure des séances. »* [Artiste6, lycée]

*« Telle qu'elle est pratiquée dans les ateliers du programme TDC, la danse ne demande pas la maîtrise d'une technique spécifique. Elle demande juste aux jeunes d'utiliser leur corps, de se mettre en mouvement. Ce n'est pas élitiste, dans le sens où cela demande juste de venir avec ce qu'on est. Mais cela peut s'avérer difficile, car cela implique d'accepter de se mouvoir sous le regard de l'autre. »* [Éducateur(trice)3, IME]

### *Les craintes de l'encadrement pédagogique*

Les enseignants sont d'autant plus en mesure de comprendre les mécanismes de défense qui peuvent intervenir pour les élèves qu'ils ont pu les observer pour eux-mêmes, dans leur perception de la danse ou dans leur pratique, notamment lors de sessions de formation. Un

professeur d'éducation physique fait part de la gêne qu'il a lui-même éprouvée à se sentir exposé au regard des autres lors de sa participation à un atelier, d'autant plus qu'il s'agissait d'une de ses premières expériences de la danse :

*« Quand on est arrivés avec les collègues, on a vu les danseurs s'échauffer et s'étirer, et on s'est un peu demandé ce qu'on faisait là. On n'est plus tout jeunes et on n'est pas des danseurs. Mais on s'est vite aperçus qu'on n'était pas les seuls dans ce cas, et les danseurs ne sont pas moqueurs. Ce qui nous a un peu gênés dans les ateliers, c'est qu'il y avait beaucoup de monde qui regardait, on n'a pas des corps parfaits et on se retrouvait dans des attitudes qu'on ne maîtrisait pas. C'était gênant. »*

[Enseignant(e)6, lycée]

C'est aussi la raison pour laquelle des enseignants, pourtant attirés par la danse, peuvent hésiter longtemps avant de s'engager dans un projet chorégraphique. Cette double face de la danse, attirante et inquiétante, apparaît bien dans les propos de deux enseignants qui décrivent le cheminement de leur décision, freinée à la fois par un sentiment de vulnérabilité et par la crainte de ne pas disposer de compétences suffisantes pour l'aborder :

*« En début de carrière, j'étais très axée sur les ateliers d'écriture, le théâtre et le cinéma. La danse, j'y suis venue plus tard, parce que c'est compliqué pour moi de m'exprimer avec mon corps. J'ai beaucoup de pudeur, de réticences. Je n'ai pas naturellement le sens du rythme, je dois faire des efforts et je me sens un peu crispée. La danse m'intéressait au début en tant que spectatrice mais pas en tant que participante qui ose se jeter à l'eau avec son corps. Je me suis mise à la danse, parce que je me suis dit que c'était un bon moyen de rattraper des élèves en difficulté avec l'expression écrite et orale. »* [Enseignant(e)2, primaire]

*« La danse c'est quelque chose qui m'a toujours intéressé. Cela apporte quelque chose de différent du sport, j'ai toujours eu envie de le faire tout en me demandant comment l'amener, cela m'a toujours fait un peu peur. J'ai finalement décidé de prendre mon courage à deux mains, mais cela me faisait très peur de faire des séances de danse d'une heure trente toutes les semaines pendant deux mois. Les jeunes sont obligés de faire de la gym, ils ne sont pas volontaires, et d'habitude, on réserve une bonne partie de la leçon à des activités libres où ils se défoulent avec des jeux. »* [Enseignant(e)9, lycée]

Les réticences évoquées par les enseignants et les hésitations qui marquent ou ont marqué leurs comportements à l'égard de la danse semblent parfois provenir d'une appréhension très profonde : la crainte, voire le cauchemar, de perdre le contrôle d'un élève ou d'un groupe, de ne pas parvenir à imposer une autorité, d'être débordé par une classe :

« La danse est peu présente à l'école. Cela reste très timide, elle se retrouve souvent au milieu d'autre chose, notamment en EPS où les enseignants ne sont pas toujours suffisamment formés. On a voulu faire un projet danse avec une classe particulièrement difficile, justement pour améliorer la cohésion du groupe. Mais on a eu très peur quand on a commencé, beaucoup ne voulaient pas faire de la danse, ils ne voulaient pas venir, ils cherchaient des excuses. » [Enseignant(e)1, collègue]

« C'est une classe que j'aime beaucoup mais qui est bruyante, donc il y avait beaucoup de bruit à gérer pendant les ateliers. Je leur dis bien qu'un atelier danse, c'est aussi sérieux que le français ou les maths, mais cela reste une activité qui se situe entre l'art et l'éducation physique, ils se permettent des choses qu'ils ne se permettraient pas en classe : ils arrivent, ils courent, ils sautent, ils jouent. Cela me remet en question en tant qu'enseignante pas suffisamment capable de rétablir le calme. » [Enseignant(e)2, primaire]

Les craintes et défenses des élèves par rapport à la danse peuvent effectivement provoquer des difficultés dans la gestion des groupes. Il n'est pas rare que les artistes et les enseignants aient à faire face à des moments d'agitation, de bruit, des attitudes de refus : l'apport des projets chorégraphiques en matière de climat scolaire et d'amélioration des relations au sein des groupes est souvent lié au dépassement de ces difficultés, qui implique une réflexion lucide et conjointe des artistes et des enseignants.

## **2.2 L'enjeu crucial de l'animation des groupes**

Les interrogations de l'enseignante précédemment citée, qui s'inquiète de ne pas avoir été « suffisamment capable » de rétablir le calme dans la classe, expliquent une certaine difficulté pour le monde éducatif, ainsi que pour les personnes extérieures amenées à participer à ces activités, à aborder avec clarté et lucidité les difficultés réelles inhérentes à l'animation des groupes d'élèves. Pour beaucoup d'enseignants, il n'est pas aisé d'en parler dans la mesure où l'on craint de laisser apparaître ses propres limites dans la capacité à encadrer les groupes. L'enquête révèle que l'expression du potentiel éducatif de la danse suppose une pratique et une réflexion pédagogique très approfondie et subtile concernant cette question de l'animation des groupes. Les apports possibles de la danse en matière relationnelle et pour développer l'attention ne se manifestent que si l'on réussit véritablement à entraîner l'adhésion des élèves, à « gagner les élèves », pour reprendre les termes employés par un enseignant. La réussite dans l'animation des ateliers et la conduite des projets chorégraphiques en milieu scolaire ne résulte nullement d'une alchimie de nature magique, elle repose sur des savoir-faire très pointus développés par les professionnels impliqués.



### *Des tensions et une agitation à contenir*

La plupart des personnes interrogées ont connu des situations où il était particulièrement difficile de faire face à des classes agitées ou à des élèves difficiles. Il arrive que certains élèves refusent d'entrer dans l'activité – refus de faire un échauffement jugé inutile, refus d'aller au sol pour ne pas se salir ou se décoiffer ou tout simplement refus de se mettre en mouvement. D'autres peuvent avoir des comportements ou des propos insolents, contestant la pertinence du projet chorégraphique qu'ils déclarent « nul » ou « inutile ». Plus simplement, il arrive qu'une classe soit agitée et qu'il soit difficile de rétablir le calme. Les artistes et les enseignants expriment clairement la pénibilité de ces expériences :

*« J'ai des souvenirs d'une intervention qui ne s'était pas très bien passée, dans un quartier très difficile. Cela partait dans tous les sens, des gros mots, des enfants pas du tout réceptifs à mes propositions. L'enseignante faisait ce qu'elle pouvait, mais je me suis senti totalement dépassé. Ce sont des choses qui viennent quand même grincer à l'intérieur. »* [Artiste1, primaire]

*« Les plus jeunes ont du mal à se concentrer, ils sont vite dissipés. On a vu avec la danseuse qu'il y avait beaucoup de parasitages. Par moment, ils étaient intéressés par tout autre chose que l'activité. Cela prend du temps, il y avait des disputes entre des élèves qui ne voulaient pas se mettre à côté les uns des autres. »* [Enseignant(e)7, primaire]

*« Dès la première séance, une élève, suivie pour des problèmes de comportement, a refusé de faire les échauffements, parce qu'elle trouvait cela fatigant et qu'elle craignait les courbatures. Elle refusait de s'allonger sur le dos de peur de déformer son chignon. Elle disait que tout était nul. Lors de la deuxième séance, elle a été tellement incorrecte avec le danseur qu'on a dû l'exclure pour une demi-journée ! »* [Enseignant(e)2, primaire]

### *Les réponses apportées par les artistes et les enseignants*

Les réactions des artistes et des enseignants et leurs façons de s'adapter aux difficultés rencontrées dépendent naturellement de leurs personnalités, de leur expérience et des compétences qu'ils ont acquises tout au long de leurs parcours professionnels. Le questionnement d'une artiste encore débutante dans la mise en œuvre de projets chorégraphiques en milieu scolaire est représentatif de la possible perplexité de jeunes artistes concernant leurs interventions :

« À l'école, contrairement aux cours que je donne pour des amateurs, les élèves n'ont pas choisi de participer aux ateliers, cela leur est imposé. De plus, l'école fonctionne tout de même comme un système de compétition. Je me demande justement comment il serait possible de sortir de l'esprit de compétitivité et de conduire un travail collectif dans un esprit de bienveillance. Comment trouver le cadre suffisamment structurant dont les élèves ont besoin pour entrer dans l'activité, éviter que cela soit le bazar sans entrer dans la peau d'un enseignant trop strict qui passerait son temps à réprimander les élèves ? » [Artiste7, primaire]

Des artistes dotés d'une plus longue expérience du travail dans les écoles, avec des publics d'enfants ou d'adolescents, apportent différentes réponses à cette question du juste milieu à trouver entre une trop grande tolérance, qui nuirait à la qualité du travail, et trop de rigidité, qui pourrait pousser des élèves à s'arc-bouter dans une attitude de dénigrement ou de refus. Plusieurs points communs se retrouvent dans leurs déclarations : la capacité à garder son calme, à ne pas hausser le ton, ni réagir à d'éventuelles provocations, et à s'appuyer sur une conscience fine des déplacements dans l'espace pour réguler les groupes :

« Ils ont été très bruyants à la première séance, ils parlaient énormément. J'ai dit à l'enseignante qu'il ne fallait pas s'inquiéter, c'est souvent le cas lors des premières séances, les jeunes ont besoin d'évacuer, et petit à petit ils comprennent où on veut les amener. Dans ce cas, j'explique encore plus, j'essaie de poser un regard neutre, de ne jamais stigmatiser ou pointer du doigt un élève. Je ne crie jamais, si c'est trop bruyant je leur dis : "On se regroupe" ! Comme ça on est plus près les uns des autres, le fait de regrouper permet de recentrer. » [Artiste3, collègue]

« Quand tu dois demander plusieurs fois le silence pour expliquer un exercice et que tu en a encore qui sont en train de tchatcher, il ne faut surtout pas hausser la voix pour essayer de passer par-dessus le bruit ! Au contraire, je vais me mettre au milieu d'eux, je vais y aller physiquement, entrer en contact. C'est difficile avec la crise sanitaire, mais le toucher est important, une tape chaleureuse sur l'épaule, par exemple. » [Artiste1, primaire]

Il convient aussi de souligner que les interviewés font très souvent référence aux différentes formes possibles de présentations finales du travail réalisé en atelier – dans un théâtre, dans l'établissement, devant d'autres classes, d'autres enseignants et parfois les parents. Ces présentations ne revêtent pas un caractère obligatoire<sup>8</sup>, mais elles sont très fréquemment évoquées par les artistes et les enseignants comme un élément très important du projet, un

---

<sup>8</sup> La possibilité de les réaliser a été fortement limitée depuis 2020 en raison de la crise sanitaire. C'est pourquoi elles ne font pas l'objet d'une analyse distincte dans l'enquête.

objectif fédérateur et, le plus souvent, un aboutissement procurant aux élèves un sentiment de réussite très constructif. Si elles sont vues par d'autres classes et d'autres enseignants ou responsables pédagogiques, elles peuvent jouer comme une force d'entraînement, un révélateur de la fécondité des projets chorégraphiques. Les propos d'artistes et d'enseignants soulignent cette vision partagée par la plupart des acteurs engagés dans le projet à cet égard :

*« Quand on commence à être plus dans le concret, dans quelque chose d'abouti, ils rentrent totalement dans la démarche. Tant qu'on est encore en atelier, en exploration, en recherche, ils peuvent se distraire ou s'amuser un peu par moments, mais quand on commence à finaliser les choses pour le spectacle, ils sont totalement attentifs. On l'a vu lors de l'atelier, lorsqu'ils regardaient tour à tour leurs réalisations par sous-groupes. »* [Artiste3, collègue]

*« Un spectacle, cela donne un objectif qui rassemble, les jeunes se serrent les coudes. On a un endroit où aller, on est tous sur le même chemin, dans le même bateau, et on y va. »* [Artiste1, primaire]

*« La réussite est vécue différemment par chaque gamin, ça peut être réussir à monter sur scène, trouver sa place dans le groupe. Mais il y a un objectif commun, on a construit quelque chose, on est parti d'un endroit et on est arrivé à un autre. Ils ont pris du plaisir et, à la fin du spectacle [réalisé en 2019], ils étaient fiers. »* [Éducateur(trice)3, IME]

Les participants à l'enquête soulignent de façon unanime les apports des projets chorégraphiques en milieu éducatif, sur le plan de la relation, des apprentissages et de l'ouverture culturelle, ainsi que la façon dont ils répondent directement aux enjeux essentiels des systèmes éducatifs, en France et en Suisse<sup>9</sup>. L'ensemble des réflexions et témoignages sur les obstacles à dépasser pour que ces gains se réalisent effectivement, montre aussi à quel point les acteurs de TDC, tant les artistes que les enseignants, sont conscients de l'importance de l'enjeu de la régulation des groupes d'élèves et des moyens d'entraîner leur adhésion. On perçoit ici les limites d'une conception binaire de la répartition des rôles dans les partenariats en œuvre dans le domaine de l'action artistique en milieu scolaire, selon laquelle les artistes conduiraient leur travail de transmission sans avoir à se préoccuper de la discipline, celle-ci

---

<sup>9</sup> On peut se référer au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, qui concerne les élèves âgés de 6 à 16 ans en France, et, pour la Suisse, aux capacités transversales énoncées dans le plan d'études Romand (PER) pour comprendre dans quelle mesure le potentiel éducatif de la danse correspond aux enjeux fondamentaux de l'école et aux capacités à développer chez les élèves : les capacités d'expression et de communication (notamment en utilisant les langages des arts et du corps), la capacité à apprendre et la curiosité, l'apprentissage de la vie en société et de l'action collective, la pensée créatrice et l'ouverture au monde et aux activités humaines.

étant en principe prise en charge par l'enseignant. Le fonctionnement des partenariats, certainement plus complexe, s'avère déterminant pour permettre aux bénéficiaires potentiels d'une présence de la danse à l'école – en pratique et à travers la rencontre des artistes et des œuvres –, de se réaliser.

### III. Les facteurs de réussite

Les projets étudiés dans cette enquête, réalisée dans le cadre du programme TDC, reposent tous sur des partenariats entre des artistes chorégraphiques et des enseignants ou des éducateurs, accompagnés par les structures culturelles française et suisse, et ponctués par des rencontres (notamment dans le cadre de journées de formation). La construction de ces partenariats constitue un facteur déterminant pour la réussite des actions. Elle n'est pas donnée d'emblée, car elle implique un dialogue et une forme de négociation entre des cultures professionnelles différentes<sup>10</sup>. L'enquête permet de mettre en avant plusieurs conditions essentielles pour assurer la qualité de la rencontre entre les professionnels de la danse et de l'éducation, à différentes étapes : la phase de préparation du projet, sa réalisation et les sessions de formation organisées tout au long de son déroulement.

#### 3.1 L'importance de la préparation

Les motivations et les modalités d'entrée des artistes et des enseignants dans le programme TDC sont très diverses. Les niveaux d'expérience des artistes rencontrés dans l'enquête sont variables, tout autant que le poids des interventions en milieu scolaire au sein de leur activité globale et leur valorisation par rapport à d'autres facettes de leur métier (l'interprétation, la création chorégraphique, l'enseignement dans les écoles de danse). Il en est de même pour les enseignants : pour une majorité d'entre eux, la participation à un projet d'éducation artistique et culturelle s'appuie sur des convictions profondes, et le choix de la danse est lié à un intérêt affirmé pour cette discipline, mais, pour quelques-uns, le programme TDC est d'abord perçu comme une opportunité de s'engager dans une expérience nouvelle. Certains artistes et enseignants sont fortement engagés dans des projets chorégraphiques en milieu scolaire depuis plusieurs années, d'autres débutent et n'en ont pas au départ une représentation précise. On comprend donc à quel point la phase de préparation du projet revêt une importance particulière.

#### *Le besoin d'une préparation*

---

<sup>10</sup> L'Institut Français de l'Éducation (IFÉ) a récemment publié une étude détaillée, accessible sur Internet, concernant la notion de partenariat à l'école : Lisa Marx et Catherine Reverdy, *Travailler en partenariat à l'école*, Dossier de veille de l'IFÉ, n° 134, avril 2020, Lyon, ENS de Lyon.

Les sessions de formation jouent un rôle essentiel à cet égard, favorisant des rencontres entre les participants et la communication des principes pédagogiques fondamentaux. Dans la plupart des cas, les choix des binômes artiste/enseignant sont effectués par les coordinateurs de TDC en fonction des informations qu'ils ont pu recueillir lors d'entretiens préalables, mais il arrive que des interactions entre des artistes ou des enseignants lors des formations suscitent des demandes d'appariement liées à des intérêts partagés. Celles-ci sont généralement prises en compte par les coordinateurs. Une fois les binômes constitués, les premiers contacts entre les artistes et les enseignants permettent d'abord de s'entendre sur des objectifs pédagogiques, éventuellement des thématiques et un planning d'ateliers.

Au-delà de ces éléments fondamentaux, la phase de préparation suppose également un travail d'information auprès des destinataires. En effet, les freins précédemment évoqués, liés aux appréhensions suscitées par la mise en œuvre des projets chorégraphiques dans les établissements scolaires, méritent d'être pris en compte afin de leur garantir les plus grandes chances de réussite. Selon une artiste dotée d'une expérience prolongée et approfondie de la danse en milieu scolaire, les enseignants eux-mêmes sont presque toujours inquiets au départ, concernant l'accueil qui sera fait à cette proposition d'activité :

*« Dans la plupart des ateliers de danse à l'école que j'ai donnés, les professeurs étaient anxieux au départ. Il faut comprendre cela, ils ont des comptes à rendre, un programme à traiter, ils ont un poids sur les épaules. C'est ancré en eux cette crainte de ne pas réussir : "Cela peut mal se passer, c'est une classe difficile !" Je cherche tout de suite à dédramatiser, on ne peut pas demander aux élèves de tout comprendre immédiatement. On a plein de choses à leur apporter, j'essaie de poser un regard neutre et de ne pas juger, de faire vibrer une énergie positive, c'est cela qui est déterminant. » [Artiste3, collègue]*

Ce constat fait apparaître la nécessité d'une information des publics et d'une présentation préalable du projet qui permette d'en faire comprendre la nature et le sens. Cette nécessité concerne les élèves au premier chef, mais l'enquête révèle que l'ensemble des acteurs contribuant au processus éducatif est concerné : les chefs d'établissements – dont l'accord est requis pour entreprendre une action –, les autres enseignants et élèves, éventuellement les parents. Les propos d'une enseignante dont la démarche est reconnue et validée par la direction mais peu soutenue par ses collègues enseignants, montre qu'une argumentation sur les apports de la danse mérite de se déployer largement au sein des établissements :

« Concernant mes collègues, je considère qu'ils ne m'ont pas aidée. Ils n'y connaissent rien en danse et ils s'en désintéressent complètement. J'ai vraiment le soutien de la directrice, parce qu'elle est très ouverte et qu'elle est convaincue des effets positifs des ateliers. Mais de la part des autres collègues, je n'ai aucun soutien. Les jeunes ont fait part de leurs appréhensions à l'égard du projet chorégraphique dans les autres cours – "On va danser, ça va être nul !" –, et les collègues n'ont absolument rien fait pour les encourager. » [Enseignant(e)1, collègue]

Une réponse à ce besoin d'information apportée par une artiste consiste à communiquer aux enseignants, en amont des séances, un ensemble de sources documentaires concernant la danse – son histoire, ses techniques et ses métiers –, sur lesquelles ils pourront s'appuyer :

« Assez rapidement, après mes premières expériences de la danse à l'école, j'ai compris que la préparation était essentielle. J'ai choisi un ensemble de vidéos sur la danse contemporaine, les techniques et les métiers de la danse, que j'envoie aux enseignants pour les aider à préparer les élèves. Cela permet d'ouvrir l'esprit sur la danse et cela suscite des débats : *Qu'est-ce que la danse ? Quels sont les différents styles de danse ? Est-ce que c'est réservé aux filles ? Depuis que je fais cela, les enfants sont mieux préparés, ils se représentent la danse différemment.* » [Artiste3, collègue]

#### *Une mise en confiance*

Compte tenu des contraintes liées à l'organisation de leur vie professionnelle, les enseignants et les artistes n'ont pas toujours la possibilité de se rencontrer physiquement avant le début des séances : ils ne résident pas toujours à proximité les uns des autres, les enseignants peuvent avoir des périodes d'activité particulièrement chargées et les artistes sont parfois en tournée. Ils se sont généralement rencontrés dans les formations, mais ce n'est pas toujours le cas pour des débutants, entrés dans le projet TDC peu de temps avant le démarrage des ateliers.

D'autres moyens de communication peuvent être utilisés – le téléphone, le mail –, mais certains participants jugent que ces échanges ne sont pas toujours suffisants :

« Pour des raisons de disponibilité, nous n'avions pas vraiment pu échanger sur le contenu du projet. Le danseur est formidable, donc cela fonctionne quand même, je lui fais confiance. Mais quand il a présenté le projet, je le découvrais en même temps que les enfants. J'ai tout fait pour qu'ils ne s'en aperçoivent pas, je leur ai expliqué que nous nous connaissons depuis longtemps avec le danseur. » [Enseignant(e)2, primaire]

La remarque de cette enseignante met en évidence une question importante dans l'approche de la notion de partenariat : la façon dont les élèves perçoivent cette situation nouvelle, et plus particulièrement la nature et la profondeur de la collaboration entre l'enseignant et le professionnel invité. C'est le rôle de la phase de préparation de renforcer non seulement la confiance des enseignants et des artistes sur le sens et la valeur de leur coopération, mais aussi la confiance que les élèves accordent à la démarche, déterminante pour leur engagement. Les propos d'une enseignante soulignent ce phénomène :

*« Je participe beaucoup, je fais les exercices. C'est important, cela entraîne les enfants, cela donne un élan. On est tous ensemble, les enfants sont beaucoup dans l'affect et quand on est deux enseignantes, la danseuse et moi-même, le fait qu'on danse ensemble est comme une démonstration de notre bonne entente. Ils voient qu'il y a une bonne collaboration entre les adultes et ils sont plus confiants. »*  
[Enseignant(e)<sup>4</sup>, primaire]

### **3.2 Le partenariat en œuvre dans le déroulement du projet**

La notion de partenariat désigne une action conjointe fondée sur une coopération, des décisions prises en concertation sur les objectifs, les moyens et les modalités de cette action, et une réflexion sur la répartition des tâches. Des désaccords peuvent apparaître, tant sur le plan des objectifs que des moyens. Ils nécessitent une négociation entre les artistes et les enseignants / éducateurs, facilitée si nécessaire par la médiation des structures organisatrices. Si l'on adopte une vision exigeante et équilibrée de cette idée de partenariat, allant au-delà des notions de « juxtaposition », de « délégation » ou de « subordination »<sup>11</sup>, on ne peut simplifier de façon binaire la division du travail entre les artistes et les enseignants. Une analyse des partenariats fondée sur une séparation stricte des sphères pédagogiques et artistiques, selon laquelle la pratique du mouvement serait un domaine réservé aux artistes, les enseignants étant principalement responsables du maintien du cadre pédagogique, s'avère plutôt superficielle et finalement inexacte dans la plupart des cas.

D'une part, les compétences pédagogiques des artistes sont souvent reconnues par les professionnels de l'éducation, ainsi que le montre cette remarque d'une enseignante :

---

<sup>11</sup> Ces termes sont utilisés dans un article d'Odile Devos-Prieur et d'Élisabeth Loubet-Gauthier : « Incidence des modes de partenariat à l'école élémentaire sur la polyvalence des maîtres et sur les représentations des élèves », *Recherche et Formation*, n°41, 2002. La « juxtaposition » désigne des situations où les partenaires interviennent parallèlement sans véritablement interagir ; la « délégation » correspond à une stricte répartition des rôles où chacun des intervenants se repose totalement sur l'autre pour certains aspects ; la « subordination » revient à considérer l'un des intervenants comme un prestataire de service pour l'autre.



*« La danseuse n'a pas peur. Elle développe les mêmes techniques que nous avec les élèves, elle ne le prend pas de front, elle ne monte pas le ton. Elle plaisante parfois et ils y sont sensibles, elle sait les apprivoiser. Bien sûr, c'est une compétence qui n'est pas donnée à tout le monde. Elle donne ses consignes et elle avance dans sa séance, si les élèves râlent, elle continue comme si de rien n'était. L'autorité, c'est savoir ce que tu fais et être sûr de toi. Il faut écouter les élèves mais pas non plus rentrer dans leur jeu. »* [Enseignant(e)1, collègue]

D'autre part, les interventions des enseignants, bien que ceux-ci ne cherchent généralement pas à empiéter sur la sphère artistique, s'intègrent pleinement dans le travail de l'atelier, elles ne peuvent en être isolées. La description d'une séance par un enseignant en éducation physique et sportive exprime la nature véritablement collaborative de l'action pédagogique, la façon dont s'entremêlent les sphères artistique et pédagogique :

*« J'ai la connaissance du public, si je m'aperçois que quelque chose coince avec un jeune, je peux tout de suite trouver les bons mots, réexpliquer. Même si, dans mon corps, cela sera moins précis que ce que fait le danseur, je peux au moins essayer. Il nous amène à être un peu plus danseurs et nous on l'amène à être un peu plus professeur. Par exemple, il se met parfois au centre d'un cercle formé par les élèves, c'est une position que je n'adopte presque jamais, parce qu'on a une partie des élèves dans son dos, donc, on ne voit pas ce qu'ils font. »* [Enseignant(e)6, IME]

Dans le même état d'esprit, une artiste insiste sur cette intrication. Chacun contribue « à sa façon » à la réalisation des objectifs pédagogiques à partir d'une situation de départ où c'est effectivement l'enseignant qui accueille l'artiste dans une classe dont il est responsable :

*« Pour moi, l'enseignante, j'ai absolument besoin d'elle, c'est sa classe depuis le mois de septembre. C'est elle qui dirige sa classe, donc c'est la référente. Je demande vraiment au professeur d'intervenir si les chemins par lesquels je passe ne fonctionnent pas. Si elle intervient dans une situation, je peux m'appuyer sur ses remarques. Chacun fait à sa façon. »* [Artiste3, collègue]

Il arrive cependant que les artistes et les enseignants ne soient pas totalement en accord sur le déroulement des ateliers. Malgré le degré relativement élevé de confiance réciproque observé dans l'enquête, des malentendus peuvent survenir sur des objectifs pédagogiques ou des modalités d'animation. Des enseignants peuvent porter un regard critique sur l'atelier. Ces critiques portent souvent sur des questions de rythme et de durée, que les pratiques soient jugées trop ou trop peu approfondies :

« Dès que cela se déplace, cela commence à aller trop vite, je pense qu'on passe à côté de certaines choses. Après, comme je ne sais pas vraiment, c'est compliqué de comprendre quel est le but. Si le but c'était d'être ensemble, je trouve qu'ils n'étaient pas à l'écoute les uns des autres. On enchaînait trop vite les propositions. C'est pareil lorsqu'ils se traçaient des lignes dans le dos les uns des autres, cela aurait mérité une exploration plus approfondie pour aller vers plus de subtilité. » [Enseignant(e)3, primaire]

« La première année, j'ai travaillé avec une danseuse qui voulait maintenir à tout prix ses exigences, même s'il y avait un refus de la part des élèves. Alors que moi-même, quand je vois que quelque chose ne marche pas, que les élèves s'ennuient, j'adapte mes propositions. Elle a passé presque une demi-heure à les faire aller au sol et se relever, les élèves me regardaient d'un air interrogatif, semblaient se demander ce qu'on était en train de faire. » [Enseignant(e)9, lycée]

« Certains enseignants restent assez figés sur l'idée finale de chorégraphie, alors que des artistes sont parfois dans d'autres démarches, plus axées sur l'improvisation, l'expérimentation de différentes matières par les élèves, où le plus important n'est pas d'avoir un "beau" produit fini, mais un résultat utile à l'élève. » [Médiateur(trice)1]

Dans le cadre d'un partenariat, de telles différences de points de vue sont tout à fait possibles et elles peuvent dans certains cas déboucher sur des questionnements féconds et porteurs d'améliorations, à condition de faire l'objet de discussions, voire de négociations. Elles peuvent, en revanche, s'avérer préjudiciables aux apports des projets chorégraphiques, si elles ne sont pas discutées ouvertement par les partenaires et restent ancrées sous la forme de désaccords latents. C'est pourquoi les acteurs de TDC émettent fréquemment des vœux sur la possibilité d'interactions plus fréquentes et régulières durant la réalisation du projet. Des contraintes organisationnelles liées aux contextes professionnels des artistes et des enseignants limitent les temps d'échanges entre les séances, qui seraient pourtant nécessaires selon les interviewés :

« Il manque un temps de discussion entre les séances, il faudrait qu'on prenne une heure entre chaque atelier. C'est difficile, parce que les artistes ont aussi leur façon de travailler avec les enfants, et je ne veux pas chercher à tout maîtriser. Peut-être qu'on pourrait se mettre d'accord, cela mériterait vraiment qu'on prenne ce temps. » [Enseignant(e)3, primaire]

*« Je trouve essentiel que le binôme se comprenne et communique, qu'ils connaissent leurs univers respectifs et les raisons de leurs choix pédagogiques. La préparation est capitale, mais il faudrait aussi qu'ils aient la possibilité de communiquer régulièrement entre les séances pour se dire clairement ce qu'ils attendent l'un de l'autre et ne pas partir sur de fausses idées. Parfois ils ne se parlent pas assez et ils finissent par faire appel à la médiation des structures organisatrices. »*  
[Médiateur(trice)<sup>2</sup>]

### **3.3 De la formation à l'échange de pratiques**

À partir du mois de mars 2020, la crise sanitaire a impliqué des modifications très importantes dans l'organisation des sessions de formation prévues dans le cadre de TDC : une partie des activités ont été réalisées à distance et, selon les périodes, certaines participations ont été limitées. Cette anomalie conjoncturelle complique l'analyse de la perception des participants, mais des attentes et des propositions précises de leur part sont à mentionner et à étudier.

Selon Agathe Pfauwadel<sup>12</sup>, une artiste et formatrice dotée d'une expérience profonde et diversifiée des projets chorégraphiques en milieu scolaire et dans le secteur de l'éducation spécialisée, la notion d'échange de pratiques mériterait d'être placée au centre de la conception des sessions de formation. Cette idée répond bien aux besoins exprimés par les artistes et les enseignants, qui réclament davantage d'interactions. À titre d'exemple, plusieurs participants mentionnent le cas d'une session de formation où l'intervention d'un formateur absent avait été remplacée par une série de courts ateliers animés par les artistes intervenant pour TDC. Cette forme de transmission, imposée par les circonstances, a suscité un vif intérêt :

*« Un jour, un intervenant n'a pas pu venir, et ce sont les danseurs TDC qui ont animé une pratique de deux ou trois heures, chacun proposait quinze minutes de pratique. Certains montraient une phrase, d'autres faisaient plutôt rentrer dans un rythme, d'autres encore amenaient tout de suite un imaginaire. Cela a été très intéressant de voir comment chacun faisait entrer les gens dans le mouvement, cela a été un moment très riche, il y a un trésor de pratiques dans ce groupe. »* [Artiste<sup>4</sup>, primaire]

Réciproquement, ce partage de pratiques pourrait favoriser la transmission par les enseignants d'expériences et de savoir-faire pédagogiques. Plusieurs artistes ont exprimé leur aspiration à mieux comprendre les enjeux et les techniques pédagogiques, les propos de l'un d'entre eux

---

<sup>12</sup> Entretien réalisé au mois d'octobre 2021, dans le cadre de la préparation des Rencontres TDC.

qui a travaillé en partenariat avec l'équipe pédagogique d'un IME est évocateur de cet intérêt pour les problématiques liées à la transmission :

*« J'ai été impressionné par le rapport qu'ils instauraient avec les jeunes. Ils leur proposent un cadre très solide et souple à la fois. Ils connaissent très bien les jeunes individuellement et sont très à l'écoute. C'est une pédagogie très innovante, ils ont une démarche très contemporaine, respectueuse de la singularité des jeunes. »* [Artiste1, IME]

À cet égard, une enseignante fait référence à des formes d'échanges qu'elle a expérimentées durant sa formation initiale et dans l'exercice de son métier, dénommées « analyses de pratiques ». Il s'agit de favoriser la mise en commun d'une parole des enseignants sur ce qu'ils vivent dans les interactions avec les groupes d'élèves :

*« On aurait besoin entre nous [les danseurs et les enseignants] de ce qu'on appelle une "analyse de pratique". J'ai beaucoup fait cela quand j'étais en formation et nous le faisons encore entre enseignants. Quand une question se pose dans une classe, par exemple une difficulté avec un élève, on discute entre nous : "Que fais-tu quand tu as un enfant comme cela ? Un enfant qui n'arrive pas à faire cela ?" C'est très utile sur toutes les questions de pédagogie. »* [Enseignant(e)3, primaire]

En profondeur, ces propositions concernant des échanges ou analyses de pratiques révèlent un besoin d'expression de la part des adultes porteurs d'une mission éducative. Souvent, cette parole n'est pas aisée, parce qu'elle porte toujours en elle le risque de révéler des fragilités, des doutes sur ses propres compétences ou sa capacité à gérer certaines situations. Mireille Cifali, historienne, psychanalyste et spécialiste des sciences de l'éducation, plaide résolument pour l'institution d'un cadre favorisant la libre expression des professionnels de la transmission et les possibilités d'échanger avec des pairs sur les enjeux de leur activité, mais elle met aussi l'accent sur les freins qui peuvent exister à la libération de cette parole :

*« Comme enseignants, comme travailleurs, nous avons peur : peur d'être pris en faute, découverts en faillite. Nous faisons notre travail, mais surtout n'en parlons pas. Il peut aussi nous être douloureux de ne plus être les "maîtres de la parole", alors que nous croyons l'être parfois dans la classe [...]. Nous ne dialoguons peut-être que lorsque nous nous sommes patiemment côtoyés autour d'un projet, nos compétences n'étant plus ressenties comme concurrentes. La manière dont nous*

*dialoguons avec nos pairs rejaillit sur notre façon de nous adresser à ceux dont nous avons la charge.*<sup>13</sup> »

Le besoin exprimé par plusieurs artistes et enseignants de TDC sur une possibilité accrue de partager leurs pratiques et leurs compétences, par ailleurs révélatrice de la réelle liberté de parole dont ils ont fait preuve durant l'enquête, est déjà pris en compte dans les formations, où les possibilités d'échanges sont nombreuses. Cette prise en compte pourrait être poursuivie et encore approfondie sur certains points. À titre d'exemple, plusieurs sujets de discussion très concrets ont été évoqués de façon récurrente, sous différentes formes, durant les entretiens :

- la préparation du projet, les modalités de rencontre, le contenu de la préparation, les apports respectifs de l'enseignant et de l'artiste, les choix à effectuer, la répartition des rôles ;
- le planning, la durée des séances, la concentration de ces séances sur une courte période ou leur étalement sur une longue période ;
- la part de l'improvisation et de la transmission de phrases écrites dans l'atelier, les objectifs et apports possibles de chacune de ces pratiques ;
- la durée des différentes phases de l'atelier (échauffement, improvisation, chorégraphie), le rythme à adopter dans l'enchaînement des propositions ;
- la question de l'autorité, les points d'exigences ou de tolérance, les rôles des enseignants et des artistes concernant la gestion du groupe ;
- la nature d'une éventuelle présentation finale, sa nécessité ou non, ses objectifs et ses apports possibles, le lieu et les publics visés ;
- la continuité du travail pédagogique, la reprise du contenu des ateliers par les enseignants entre les venues des artistes, les prolongements éventuels.

Cette liste ne se prétend pas exhaustive, mais elle constitue autant de thèmes sur lesquels un débat fondé sur une reconnaissance de l'expérience et des compétences singulières de chaque participant au projet TDC peut s'avérer particulièrement fécond.

---

<sup>13</sup> Mireille Cifali, *Tenir parole. Responsabilité des métiers de la transmission*, Paris, PUF, 2020, pp. 83-85.

## CONCLUSION

L'enquête qualitative réalisée auprès des acteurs du projet TDC, en France et en Suisse, entre 2019 et 2021, confirme l'importance du potentiel éducatif de la danse perçue par les acteurs conduisant des projets chorégraphiques en milieu éducatif. C'est véritablement à partir de l'analyse concrète des pratiques pédagogiques au sein des établissements qu'on peut construire une argumentation convaincante sur la façon dont ces bénéfices sont obtenus. Fondamentalement, les apports constatés en termes relationnels – amélioration dans les relations entre élèves et entre les élèves et les enseignants ou éducateurs –, en termes d'apprentissages – gains possibles en termes de concentration et d'attention – et dans le registre de l'ouverture culturelle – ouverture à l'altérité, développement de la culture chorégraphique – peuvent s'expliquer en premier lieu par la qualité et la profondeur des expériences pédagogiques traversées par les enseignants, les artistes et les médiateurs.

Ces expériences font émerger les notions d'échange et de réciprocité comme des composantes essentielles de l'action éducative. Les regards croisés des enseignants et des artistes enrichissent et élargissent leur perception des élèves ; l'écoute et l'attention portée à ceux-ci durant les ateliers et l'attitude de neutralité bienveillante adoptée à leur égard favorisent un climat de confiance ; le détour par l'expression corporelle peut constituer un facteur de réussite et de plaisir, notamment pour des élèves en difficulté. En retour, les élèves eux-mêmes sont susceptibles de modifier leur attitude à l'égard de l'encadrement pédagogique, leur confiance et leur attention s'accroissent en fonction de leur interprétation, souvent très fine et subtile, de la qualité de l'engagement et de la collaboration des artistes et des enseignants. Selon une logique de don/contre-don, les chances d'entraîner l'adhésion des élèves, de susciter leur désir de participer et leur attention sont liées à leur propre appréciation de la construction du parcours qu'on leur propose et de la solidité de l'investissement conjoint des partenaires. C'est autour de cette notion de réciprocité que se joue la profondeur de l'expérimentation pédagogique, s'appuyant sur le talent, l'expérience et les compétences des professionnels de la transmission et des artistes pédagogues.

Les perspectives ouvertes pour des recherches futures sont nombreuses et diversifiées. Elles peuvent s'inscrire dans le champ des politiques culturelles – en questionnant la place et la valorisation des activités pédagogiques dans les politiques de soutien à l'art chorégraphique –, et dans celui des sciences de l'éducation – en poursuivant la réflexion sur les notions de relation, d'attention et de réciprocité. Elles peuvent aussi prendre la forme de recherches

opérationnelles ayant pour objectif de répondre à des interrogations concrètes sur l'organisation, la préparation, la conduite et l'évaluation des projets chorégraphiques en milieu éducatif.

## Bibliographie

Blais M.-C., Gauchet M., Ottavi D., *Transmettre, Apprendre*, Paris, Stock, 2014.

Cifali M., *Tenir parole. Responsabilité des métiers de la transmission*, Paris, PUF, 2020.

Devos-Prieur O. et Loubet-Gauthier E., « Incidence des modes de partenariat à l'école élémentaire sur la polyvalence des maîtres et sur les représentations des élèves », *Recherche et Formation*, n°41, 2002.

Germain-Thomas P., *Que fait la danse à l'école ? Enquête au cœur d'une utopie possible*, Toulouse, Éditions de l'Attribut, collection Culture Danse, 2016.

Lahire B., *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2000.

Marquié H., *Non la danse n'est pas un truc de filles. Essai sur le genre en danse*, Toulouse, Éditions de l'Attribut, collection Culture Danse, 2016.

Marx L. et Reverdy C., *Travailler en partenariat à l'école*, Dossier de veille de l'IFÉ, n° 134, avril 2020, Lyon, ENS de Lyon.

Tomkiewitz S., « La pédagogie du détour », *Journal du droit des jeunes*, 2013/4, n° 324.