REMERCIEMENTS

Je remercie toutes celles et tous ceux qui – de très près ou de plus loin – ont accompagné les différentes phases de ce qui s'est apparenté, pour moi, à une véritable aventure. Au moment où celle-ci touche à son but, mes remerciements vont tout particulièrement :

• à Paul DEMUNTER, pour avoir suivi avec attention et accompagné avec rigueur et affection tous les paliers de cette recherche ;
• à Jacques HEDOUX, pour son amitié, son soutien et pour l'exemple qu'il fut tout au long de ce cheminement ;
• à Charles HADJI et Alain HEBRARD, pour avoir accepté d'apporter leurs remarques critiques et sensibles sur ce travail ;
• à Michèle RONAT et Pierre HERLENT, pour leur aide précieuse dans la recherche des enquêtés et pour leur amitié complice dans ce combat pour la danse ;
• aux Maîtres qui ont apporté, ici, avec sincérité et sensibilité une part de leur histoire ;
• à Françoise CARDINEAU, Aude BRUNET et Véronique CHAPUIS, pour avoir assuré avec soin la dactylographie, la composition et la mise en page de ce travail ;

Mes pensées vont également :

• à Antoine THEPAUT, ami de longue date et interlocuteur privilégié ;
• à la "Cie Passagère", véritable terrain d'expérimentation et d'échange sur la voie d'une recherche joyeuse et authentique en danse contemporaine : à Véronique BROUST, Agnès et Gilles COPIN, Marie-Laure DUBOULLAY, Guillemette DUFOUR, Isabelle JUBERT et Fabienne VIDAL ;
• à Annie DEL VOLGO qui apporta, ici, son regard sensible sur la danse et aux collègues du GRAF-Danse (Valence/Grenoble) avec lesquelles les discussions sur les enjeux de la danse à l'école furent toujours fructueuses, ainsi qu'à Georges BONNEFOY pour sa réflexion autour de l'éducation... physique ;
• à toutes celles et à tous ceux (nombreux), parents, amis, collègues qui ont eu à partager, à différents niveaux, toutes les phases de cette aventure... et surtout à ceux, très chers, qui dans l'ombre ont véritablement soutenu ce travail et eurent parfois à en subir ses effets les moins agréables : **à Petit-Jean, à Chloé et à Astrid.**
• enfin, à mes parents qui, dans leur profonde croyance en l'éducation, ont sans doute impulsé le désir de s'embarquer dans cette aventure.

à Jeanne.

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION

«C'est ainsi que vous avez voulu réduire les dimensions propres du discours, négliger son irrégularité spécifique, cacher ce qu'il peut comporter d'initiative et de liberté, compenser le déséquilibre qu'il instaure dans la langue : vous avez voulu refermer cette ouverture. A l'instar d'une certaine forme de linguistique, vous avez cherché à vous passer du sujet parlant ; vous avez cru qu'on pouvait décaper le discours de toutes ses références anthropologiques et le traiter comme s'il n'était pas né dans des circonstances particulières, comme s'il ne s'adressait à personne. Enfin, vous lui avez appliqué un principe de simultanéité : vous avez refusé de voir que le discours, à la différence peut-être de la langue, est essentiellement historique, qu'il n'était pas constitué d'éléments disponibles, mais d'événements réels et successifs, qu'on ne peut pas l'analyser hors du temps où il s'est déployé.»

Michel FOUCAULT[1]

Le travail que nous abordons dans cette recherche est articulé à un ensemble d'éléments qui figurent son objet. Celui-ci porte sur les pratiques pédagogiques menées en danse contemporaine à l'école maternelle et élémentaire ; et plus précisément sur les relations que les maîtres établissent avec leur propre pratique (comment ils la conçoivent, perçoivent, gèrent, organisent...) : ce que nous nommons "rapport à la pratique". Plus précisément encore, nous abordons cette situation à travers la notion d'imaginaire, laquelle constitue l'une des dimensions en jeu dans le rapport à la pratique, les autres étant les dimensions relationnelles, réflexives, sociales... Dans ce rapport-là – rapport à soi, aux autres et au monde –, il s'agit de comprendre pourquoi les sujets font ce qu'ils font, pensent ou disent telle chose et par quels procédés ils mettent en œuvre ce qui fonde leur activité[2]. Cette activité est placée au cœur des pratiques pédagogiques dont nous cherchons à repérer le sens – et, à l'intérieur, les rapports du

1 M. FOUCAULT. *"l'Archéologie du savoir"*. NRF, Ed. Gallimard, 1984, p. 260.

2 *«La notion d'activité renvoie à ce qu'il est nécessaire de mobiliser comme travail intellectuel, comme engagement de soi (qui ne se situe pas seulement dans l'ordre de la raison ou du travail cognitif) pour répondre à [une] consigne,* [une situation], *effectuer [une] tâche»*. J.Y. ROCHEX, (1996) in : "Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui". *Revue EPS* (262) pp.9-2 et 96-98.

sujet à lui-même, aux autres et au monde. Elle s'inscrit dans une situation précise qui est celle de l'expérience scolaire. Ceci nous amène alors à pénétrer dans ce domaine qui relève de ce que Jean-Yves ROCHEX[3] appelle "le sens de l'expérience scolaire". Expérience scolaire qui n'est pas seulement celle des élèves, mais aussi celle des enseignants, et qui est indissociablement, rapport à soi, rapport aux autres, rapport au savoir. Rapport qui relève donc du social, qui l'y ramène sans cesse, en ce que les hommes sont nécessairement impliqués dans un monde qui détermine leur façon de s'y intégrer, la manière dont ils le perçoivent, l'organisent et produisent leur propre activité. Belle banalité dira-t-on, mais banalité qui a le mérite de positionner notre point de vue, ici, en l'articulant et l'enracinant au contexte qui donne raison à ce que font les maîtres dans leur pratique pédagogique et ce qu'ils en disent.

Rapport qui ressort ainsi des discours que tiennent les maîtres sur leur pratique pédagogique. Discours pris non seulement en tant que véhicule d'idées, d'images, représentations, désirs du faire, mais également en tant que révélateur des relations que les maîtres entretiennent avec leur réalité tant personnelle que pédagogique. Relations dynamiques, mouvantes, complexes, résultant de multiples contextes eux-mêmes en interaction – sociaux, culturels, psychiques –, et dans lesquelles se joue de manière plus ou moins affirmée, plus ou moins consciente, un rapport de force matérialisé par la manière d'intégrer, infléchir ou résister à ce qui est donné – au déjà là. En effet, il faut se dire que si, dans leurs pratiques pédagogiques, les maîtres fonctionnent – comme on le dit[4] – sur la base de routines[5], ils filtrent également leurs connaissances, à la fois au travers de structures sociales d'accueil (formation, école) et de structures personnelles sous-jacentes qui donnent sens à leurs pratiques (représentations, culture, idéologie, imaginaire). Ces relations représentent l'une des formes de la réalité du terrain, que nous pensons devoir prendre en compte, pour tout à la fois comprendre cette réalité-là et en tirer en retour des éléments de réflexion pour la pratique et la formation.

Ainsi, s'intéresser à ce que les maîtres disent de ce qu'ils font – leurs discours – comme un élément réel (tout aussi réel que ce que la production corporelle est une forme d'expression de ce qu'ils sont), c'est prendre en compte ces discours comme donnée concrète, révélatrice du rapport que le sujet noue avec le monde (et tout spécialement avec ce monde particulier qu'est celui de l'école). Dans ce rapport, se dit le niveau d'appropriation de valeurs nécessaires au fonctionnement de la pratique pédagogique, et se dit en quelque sorte le niveau de professionnalité des maîtres. Lequel ne se mesure pas aux seules capacités d'appliquer des techniques, d'utiliser des outils pédagogiques ou des méthodes, mais à celle de mettre en liaison

---

3 J.Y. ROCHEX, (1995). *"Le sens de l'expérience scolaire"*, Paris, PUF.

4 Nous pensons, ici, aux travaux de François TOCHON, (1989). *"A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ?"*, RFP n°86, p. 23-33 et (1989) *"Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ?"*, Recherche et Formation n°5, INRP, p. 25-38.

5 A. PROST (1985). *"Eloge des pédagogues"*, Paris, Les Editions du Seuil.
Ph. MEIRIEUX (1985). *"L'école, mode d'emploi"*, Paris, ESF.
G. AVANZINI (1975). *"Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire"*, Toulouse, Privat.

celles-ci avec les conditions réelles dans lesquelles elles s'appliquent, à celle de concevoir, d'imaginer, des possibilités et celle de percevoir les enjeux qui en ressortent. Enjeux tout autant culturels, idéologiques que politiques, mais aussi personnels d'où il ressort la lancinante question du rapport au savoir dans laquelle la dimension imaginaire prend une part qu'il s'agit d'identifier. Une part qui ne peut être ignorée. Ce contexte – approche des pratiques pédagogiques par les discours – et la manière de prendre un angle d'attaque par la notion d'imaginaire, donnent à notre travail une coloration particulière (l'approche conceptuelle de la notion d'imaginaire fera l'objet en partie du chapitre I).

Mais ce travail de recherche, provient d'un ensemble de questions récurrentes qui nous mobilisaient au démarrage de cette étude[6] (que produit la formation ?, comment les maîtres s'organisent-ils pour répondre, dans la réalité de leur pratique, aux exigences de la tâche éducative ?, quels actes professionnels définissent-ils ?) et que nous pouvons résumer de la façon suivante : comment les maîtres s'approprient-ils le discours de savoir pour le transformer en actions sur le terrain, et par quels types d'actions ? Autrement dit, quel espace d'entendement pouvons-nous espérer relever entre le moment où les maîtres reçoivent un discours de formation assurant leur professionnalité et celui où ils prennent possession de leur propre pratique pédagogique – où ils prennent en quelque sorte possession d'eux-mêmes ? Et quels sont les éléments qui conditionnent ce passage ? L'ensemble de ces questions qui émanaient au départ de préoccupations de praticiens, se posait dans le domaine de la formation des maîtres et soulevait, dès lors, un large champ d'investigation qu'il fallait restreindre.

Par ailleurs il faut considérer que si la formation des maîtres peut s'avérer un sujet d'étude intéressant dans la mesure où – comme le fait remarquer Gilles FERRY – *«la manière dont les enseignants sont formés illustre et détermine l'orientation de l'école non seulement au plan de la transmission des connaissances, mais aussi de ce système de dispositions structurées caractéristique d'une culture que Bourdieu appelle "habitus" et pour tout dire d'une idéologie»*[7], elle ne peut s'envisager, à notre sens, sans considérer ce sur quoi elle débouche : la pratique pédagogique. Pratique pédagogique entendue au sens que lui donne Louis ALTHUSSER, c'est-à-dire comme la transformation intentionnelle de la réalité par des hommes, en utilisant des moyens déterminés[8]. Une pratique pédagogique largement investie d'un discours dit lui-même pédagogique – discours véhiculant des valeurs et des savoirs précis sur la manière de penser et conduire la pratique –, mais pratique qui répond également à un ensemble d'éléments (situations, événement, sensibilité...) qui relève de ce que l'on appelle les marges de manœuvre dont chaque enseignant – et donc chaque maître — peut user dans sa pratique. Et s'il s'agissait

---

6 Au départ de cette étude, nous étions, en tant que professeur d'EPS, directement impliqués dans la formation des maîtres ; l'ensemble des questions que nous nous posions relevait alors d'un questionnement de praticien.

7 G. FERRY, (1987). *"Le trajet de la formation"*, Paris, Dunod, p. 1.

8 L. ALTHUSSER, (1965). *"Pour Marx"*, Paris, Maspéro.

bien, alors, d'aller rechercher du côté de la pratique pédagogique, il ne pouvait être question de traiter de toutes les pratiques pédagogiques, ni même seulement de deux types de pratique dans deux disciplines différentes, mais bien de cibler une pratique — c'est-à-dire une discipline d'enseignement qui fait l'objet d'une pratique pédagogique particulière.

Et l'on peut même dire, s'agissant de discipline d'enseignement, que nous avons pointé, ici, un domaine encore plus restreint qui est celui, à l'intérieur de la discipline Education Physique et Sportive (EPS), de la danse contemporaine. Cette danse, dite contemporaine, dont l'épithète ne se borne pas à définir seulement une temporalité, mais à caractériser également sa spécificité au regard d'autres formes de danse, fera l'objet d'un éclairage approfondi dans le chapitre I. Par ailleurs, il nous faut dire ici, que s'engager dans un tel travail de recherche – long, parfois difficile – c'est que le chercheur lui-même y trouve un intérêt ; ou tout au moins trouve là un champ de questionnement et d'investigation qui le mobilise, qui retient son attention et qui répond, à priori, à des questions, remarques ou réflexions qu'il a pu constituer au préalable, même de façon imprécise.

Pour ce qui nous concerne, à l'époque du démarrage de cette recherche, nous étions – nous l'avons dit — partie prenante de la formation des maîtres. Dans nos attributions – tout particulièrement à travers les stages de formation continue — nous avions en charge la formation en danse contemporaine[9]. Au regard de cette nouvelle activité et du rapport qu'elle instaurait par la mise en jeu directe du corps qu'elle imposait, nous ressentions alors, de manière très intuitive, la mise en place d'un autre rapport à la pratique, ou tout au moins d'un rapport tout à fait particulier. Ainsi, ce sont donc bien les discours sur les pratiques pédagogiques menées en danse contemporaine à l'école maternelle et élémentaire que nous étudions ; ce que les maîtres qui s'y sont engagés disent de celles-ci et de leur rapport avec cet objet peu commun, mal connu, qu'est la danse contemporaine.

Danse contemporaine comme pratique artistique ou pratique corporelle ? Si la question mérite d'être posée, soulevant une large réflexion d'ordre épistémologique, nous n'y répondrons pas directement. Ce que nous pouvons amener ici c'est que la danse contemporaine est effectivement une pratique artistique par l'approche qu'elle suggère, l'implication qu'elle nécessite, les transformations qu'elle opère et les formes dans lesquelles elle se déploie, mais qu'elle figure, à l'école, dans le cadre des cours d'éducation physique et sportive (EPS). C'est dans cet espace-là qu'elle prend corps – si l'on peut dire – à l'école. Sa présence dans le champ de l'éducation physique la place directement – comme par nature – du côté du corps. Mais son développement et la manière de l'investir la pousse vers un domaine inhabituel de la pratique physique : celui qui consiste à interroger l'usage du corps, à solliciter un regard sur

9 Il faut se rappeler qu'à cette époque, cette pratique bénéficiait d'un large élan de popularisation – notamment par le biais du Ministère de la Culture – et que l'offre de formation recevait un écho favorable du terrain.

cette pratique et à l'investir à partir de ce que l'on peut appeler le ressenti du corps, à partir duquel des formes peuvent effectivement prendre corps et s'inventer à l'infini. Cette approche particulière du corps, par la danse contemporaine, soulève une problématique particulière qui s'étend à une approche éducative plus large, et pour tout dire à une approche que nous dirons éthique. Et c'est à ce domaine encore mal délimité – tout au moins à l'école —, domaine qui soulève une question identitaire, que nous nous intéressons, en ce que cette pratique pédagogique singulière, nous ramène – du moins le concevions-nous ainsi au départ — à ce domaine plus large qui intéresse l'ensemble des pratiques pédagogiques : celui de l'éducation. C'est-à-dire pratique qui, au-delà de la question de la transmission de connaissances précises (et nous verrons, dans le premier chapitre, que la danse contemporaine est sur ce point une pratique très singulière), s'étend principalement au problème de l'appropriation de connaissances – par un chemin sensible, personnel, original – qui confine au projet d'éduquer.

Dans le domaine des pratiques pédagogiques, nous savons beaucoup de choses. La sociologie de l'éducation, en particulier, nous éclaire sur bon nombre de leurs implications : leurs effets, leurs limites. Ainsi nous savons, par exemple, que si les pratiques pédagogiques s'expriment sur le terrain de manière très diversifiées, ce n'est pas seulement parce que les disciplines qu'elles recouvrent sont elles-mêmes diversifiées et multiples, mais parce que les rapports qui se nouent dans cet espace singulier de relations mettent en jeu tout simplement des hommes, et de ce fait dépendent d'un certain nombre d'éléments, eux-mêmes directement dépendant à leur tour de chaque sujet : leurs caractéristiques, leurs histoires et trajets personnels... Nous pensons ici à la différenciation pédagogique en fonction du public auquel la pratique s'adresse, en fonction également des vues, des orientations, de la sensibilité – ou sensibilisation – de ceux qui la mettent en œuvre. Les études menées au sujet des pratiques pédagogiques à l'école, concourent à relever ce qui peut venir expliquer les différents types de résultats qu'elles produisent. Elles s'intéressent tout particulièrement au phénomène de ce que l'on peut nommer l'inégalité des chances scolaires. Et si notre objet d'étude ne s'inscrit pas à proprement parler dans ce domaine-là, il y trouve cependant un large champ de connaissances qui contribue à la fois à l'éclairer et le circonscrire.

Ainsi, en posant notre travail dans le champ de ce que l'on peut appeler la sociologie de l'école, on peut remarquer que nombreuses sont les thèses explicatives des inégalités sociales à l'école : qu'il s'agisse de la thèse du handicap socioculturel analysant la part due aux familles, ou celle de la reproduction étudiant le fonctionnement du système éducatif comme facteur déterminant des inégalités scolaires, ou encore les thèses néo-libérales centrées sur les stratégies individuelles infléchissant la réussite ou l'échec scolaire selon les représentations des individus, ou enfin l'analyse sociomarxiste sur les contradictions et les luttes sociales pour la satisfaction

des besoins d'éducation, chacun s'applique à trouver les causes fondamentales des inégalités sociales à l'école selon un raisonnement particulier, basé sur la définition d'un champ conceptuel spécifique. Les études sociopédagogiques sur les marges de manœuvre laissées aux enseignants et les choix différenciateurs qu'ils peuvent opérer, éclairent, elles aussi, sur les causes possibles des inégalités scolaires selon là aussi des analyses spécifiques. Les sociologues interactionnistes, quant à eux, entreprennent d'ouvrir "la boîte noire" de l'école pour s'intéresser à ce qui se passe à l'intérieur et étudier le sens que maîtres et élèves attribuent à leur situation dans l'école – comment ils la définissent. La sociologie du "curriculum" – qui renvoie aux programmes, parcours scolaires, situations d'apprentissage et aux finalités éducatives – étudie la question du savoir à partir de ce que les enseignants font effectivement dans leurs pratiques (le plus souvent de manière implicite : "curriculum caché"), à l'intérieur de ce qu'il leur est prescrit de faire et de ce qu'ils disent faire ou affichent (curriculum formel). Toutes contribuent à étudier sociologiquement le fonctionnement de l'école et nous trouverons à partir de ces éclairages – notamment à partir des travaux de la sociologie du curriculum – quelques raisons de nous intéresser à la question du savoir.

En effet, en soulevant, au départ, un ensemble de questions relatives à ce que produit la formation, nous nous tournions vers cette question du savoir. Nous nous interrogions sur ce que les maîtres constituent, privilégient, retiennent comme type de savoir pour leur pratique pédagogique. Autrement dit nous nous interrogions sur le "type de savoir pour transmettre des savoirs" lequel constitue un facette du savoir situé dans ce que Gérard MALGLAIVE[10] appelle le "monde symbolique" – étant l'expression verbalisée de ce qui est. Mais la question du savoir relevait d'une grande complexité par l'infinie variété dans laquelle il se déploie et dont il convient de considérer que : *«Comme le langage, et plus encore, comme l'être humain qui lui est constitutif, le savoir est infini, multiforme, sans contour discernable. S'il est savoir pour la pensée, il devient savoir-faire pour l'action. Apparemment assujetti à la vérité, il s'en libère pour se faire chimères et rêveries sans cesser d'être savoir. Il dit ce qui est, tout comme ce qui doit être. On le croit ou on le veut esclave du réel et il se fait parfois plus réel que le réel en devenant convictions, doctrines ou idéologies.»*[11].

Mais en ciblant notre étude sur la pratique pédagogique et tout particulièrement sur les discours produits au sujet de celle-ci, nous nous tournions vers la question du rapport au savoir. Laquelle nous poussait, dès lors, à aller rechercher aux confins de ce qui, à l'intérieur de l'école – lieu prototypique où se transmettent les savoirs – influence le sujet dans sa pratique (objets, lieux, événements...). Ainsi, la sociologie de l'éducation qui s'est développée jusqu'aux années 80 comme sociologie des chances scolaires inégales, est-elle devenue, en élargissant sa problématique, *«ce qu'il faudrait nommer une sociologie de la socialisation*

10 G. MALGLAIVE, (1990). *"Enseigner à des adultes"*, Paris, PUF.
11 *ibid.*, p. 38.

scolaire»[12]. Ainsi représente-t-elle un large champ d'investigation que les connaissances scientifiques ne cessent de venir éclairer et que l'on ne peut ignorer en s'inscrivant dans ce champ-là. Mais en dépit d'une volonté de connaissance, d'un désir de rationalité transparente, certaines zones restent dans l'ombre et offrent la résistance de leur opacité. Toutes fonctionnent et existent à travers ce que l'on peut appeler "l'espace d'activité des enseignants". Espace rempli de significations, révélant les multiples dimensions dans lesquelles se déploient les pratiques pédagogiques. Et elles renvoient à la question du rapport au savoir.

Des pratiques pédagogiques, on peut dire que certaines sont largement répandues, d'autres plus minoritaires. Les premières sont généralement plus connues et étudiées dans leurs fonctionnement, tandis que les secondes sont couvertes de cette "opacité résistante" et restent confinées à leur intimité. Mais de ces dernières peut-être pouvons-nous espérer apprendre de l'activité pédagogique. Sans doute y-a-t-il lieu de se demander – dans cet espace en friche – si certaines de ces pratiques minoritaires ne révéleraient pas quelques dimensions fondamentales de l'activité d'enseignant : ce que l'on pourrait appeler "l'être-enseignant".

Ce que l'on peut espérer saisir, relève alors, à travers les pratiques pédagogiques et les discours qui en sont rapportés, de ce que les enseignants font quotidiennement dans leur classe, de ce qu'ils inventent ou imaginent, dans leur rapport à la pratique, pour s'acquitter de leur tâche auprès des élèves.

Des connaissances disponibles dans le champ de la sociologie de l'éducation, ce qui a retenu notre attention ce sont les travaux mettant en évidence l'existence d'une différenciation des contenus de pratique en fonction de l'origine sociale des élèves, dans le sens d'une reconduction des inégalités sociales. L'une des questions sous-jacentes, même si elle ne figure pas comme préoccupation centrale, fut de nous demander si cette distinction dénoncée était opérante quelle que soit la discipline enseignée, et plus profondément de nous demander si la position institutionnelle de certains objets de savoir ne pouvait amener quelques restrictions à ce constat. Il faut dire que nous pensions intuitivement que ce genre de relation, jouant sur la différenciation des inégalités, ne s'appliquait pas pour la pratique pédagogique en danse contemporaine. Mais ceci relevait d'une impression tout à fait intuitive qui méritait d'être abordée. Elle soulevait alors une autre série de questions relatives au rapport que les maîtres entretiennent avec leur pratique pédagogique :

– comment cette pratique pédagogique singulière se développe-t-elle à l'école ?

– quel sens revêt-elle (dans l'ensemble de son activité et de ses savoirs) pour celui qui la met en œuvre ?

---

12 J.M. DE QUEIROZ, (1996). *"L'école et ses sociologues"*, Paris, Nathan.

– que peut-on apprendre de cette pratique, dont l'originalité se situe dans la mise en jeu directe du sujet qui la mobilise (engagement à la fois physique, mental, imaginaire) et ne se réduit pas à quelques opérations techniques ?
Cette suite de questions à partir d'une pratique pédagogique originale, marginale et pour le moins minoritaire – pratique révélant la présence d'éléments autres que ceux des simples rationalités : composantes imaginaire, fantasmatique –, soulevait d'autres questions plus fondamentales. D'une part, elle déclenchait une réflexion d'ordre épistémologique concernant l'objet même de la pratique (la danse contemporaine) visant à déterminer sa spécificité – son usage, son identité, le type de rapport au corps, à la pratique. D'autre part, en soulevant la question du discours sur la pratique pour en dégager les effets produits, les liens tissés entre pratique et réflexion sur la pratique, elle délimitait une problématique essentiellement praxéologique. C'est cette dernière qui retiendra notre attention et, à l'intérieur, c'est la dimension éthique que nous privilégierons[13].

En effet, en tentant de saisir la réalité du rapport des maîtres à leur propre pratique – à cette pratique singulière de danse contemporaine –, pour ouvrir à une réflexion sur les conditions de pratique, nous nous engagions à prendre en compte, dans les discours, les valeurs que ceux-ci attachent à celle-là. Sur ce point, il faut dire que les maîtres que nous avons choisis se sont engagés sur la voie d'une discipline qui – du point de vue de sa dimension artistique – est jugée fondamentale pour l'éducation mais qui est ignorée dans l'enseignement et donc vécue dans la marginalité. Cette situation, qui s'étend jusque dans l'institution de formation, n'est pas sans interroger la position ambiguë de cette dernière vis-à-vis des disciplines artistiques[14]. Laquelle laisse, la plupart du temps, les enseignants dans l'ignorance de ces pratiques et place du même coup ceux qui s'y sont engagés dans une marginalité à la fois pénible et dangereuse – en ce que, face à toutes les résistances et incompréhensions auxquelles elles se confrontent, ces pratiques risquent de disparaître par effet de découragement.

Ce qu'il faut souligner, ici, c'est que les disciplines marginalisées et jugées, de fait, subalternes, le sont toujours en référence aux valeurs et aux usages que l'on attribue à l'enseignement. Leur place dépend ainsi de la fonction principale qu'on leur assigne dans la société. Elles soulignent le rapport contradictoire qui existe dans l'école entre la fonction d'instruction et celle d'éducation. Ainsi, fonder l'école seulement sur l'instruction ou "l'utilitarisme" direct de la formation (adapté à l'emploi) revient à occulter l'une de ses fonctions principales : éduquer. Une éducation qui implique des valeurs, car celle-ci n'existe pas sans

13 La dimension praxéologique inclut nécessairement l'éthique mais ne s'y réduit pas. Elle comprend également des dimensions politiques, pratiques, techniques... toute chose relative au choix des moyens nécessaires au regard de finalités que l'on s'est fixées. Ici, c'est à travers le discours éthique – discours portant sur les valeurs – que nous tenterons de rendre cette pratique intelligible.

14 La thèse de B. DUBORGEL(1983, *"Imaginaire et Pédagogie"*, Paris, Le Sourire qui mord, est sur ce point très éclairante.

celles-là[15]. Et une éducation qui est à la fois individuelle et sociale, en ce qu'elle intègre chaque individu à une société donnée.
Il ne faut pas perdre de vue, en effet, que *«dans toute société, l'éducation constitue le fondement de la reconstitution permanente du lien social, dans le mouvement de succession des générations»*[16]. Dans ce contexte, *«les savoir et les savoir-faire ne peuvent suffirent à construire la cohésion sociale.»*[17].

Si les disciplines dites subalternes, telles l'enseignement de la danse contemporaine, sont définies telles et tenues à l'écart – c'est-à-dire marginalisée –, c'est sans doute qu'on ne leur reconnaît pas ou peu de pouvoir formateur ; c'est-à-dire qu'au-delà même, la fonction d'éducation – si principale – ne retient pas l'attention des décideurs. C'est qu'elle ne correspond pas à leurs perspectives premières, lesquelles, dans un système politique particulier, se situeraient ailleurs. Le qualificatif "subalterne" est ici révélateur du système d'idées et de valeurs auxquelles se rattachent ceux qui le définissent et ceux qui y adhèrent. Dans ce cadre, les disciplines – formatrices – mais dont l'objet principal de leur intégration véritable à l'école serait d'apporter leur contribution spécifique à la notion d'éduquer, restent dans l'ombre et continuent d'être condamnées à jouer le rôle de "supplément d'âme". Or, éduquer, former à des valeurs de tolérance, d'écoute, d'ouverture, de solidarité,... est-ce se tourner vers des préoccupations non essentielles (subalternes) ? Est-ce assouvir des âmes oisives, des âmes en mal de vivre ? C'est cette question que soulève, sans doute en partie le sort réservé à ces disciplines jugées de "seconde zone".

Le travail que nous abordons ici tente de replacer celui des maîtres, à travers leurs pratiques pédagogiques, dans la problématique enseigner/éduquer. Suffit-il d'enseigner ? Suffit-il d'éduquer ? Que font véritablement les maîtres dans leurs pratiques ? L'état de celles-ci, en particulier, est-il de nature à nous donner des indications sur celui de l'école en général ? Ce que l'on peut dire c'est que si l'indifférence apportée à une telle pratique est effectivement révélatrice du système d'idées, de valeurs et de comportement auquel adhèrent ceux qui portent un tel regard, sans doute pouvons-nous supposer qu'il en soit de même pour ceux qui, au contraire, s'y intéressent et investissent. Mais dans ce domaine, les formes d'engagement dans la pratique pédagogique sont multiples, multiformes et non homogènes, ce qui suppose alors des degrés différents ou des nuances quant au regard porté sur la pratique et aux valeurs qu'on lui attribue. Ce qui justifie que l'on s'intéresse non seulement aux valeurs véhiculés par les maîtres pour la pratique et sur la pratique mais également aux conditions de celle-ci et à l'ensemble des éléments qui peuvent expliquer les différentes formes qu'elle recouvre. Le

15 O. REBOUL, (1992). *"Les valeurs de l'éducation"*, Paris, PUF.
16 A. BOUVIER, M. FORT, B. GELAS, Ph. MEIRIEU, J.P. OBIN, (2 avril 1993). *"Oser éduquer"*, Journal "Le Monde".
17 *ibid.*

travail que nous abordons alors, se place dans une problématique plus vaste touchant à la production des pratiques pédagogiques, qui s'inscrit dans le rapport homogénéité/hétérogénéité.

Lorsqu'on entre dans les pratiques pédagogiques, ou plus simplement quand on pénètre à l'intérieur de l'école (en tant qu'observateur privilégié ou acteur s'intégrant dans une équipe pédagogique ou, tout au moins, à un groupe de collègues), ce qui vient en premier lieu à l'esprit et à la vue, c'est la multiplicité des formes dans lesquelles la pratique pédagogique se déploie. Et ceci, en dépit d'un cadre à la fois institutionnel et législatif qui définit le champ des possibilités.

On sait qu'à l'intérieur de l'école, les maîtres disposent de marges de manœuvre dont ils peuvent user pour orienter leur propre pratique pédagogique [18] et l'amener à prendre telle ou telle autre forme.
On sait également que les formes dans lesquelles se développe la pratique pédagogique se construisent sur la base de valeurs qui déterminent en partie ces dernières[19] et qui dépassent alors la simple question de forme.
Enfin, on sait que les objectifs qui sous-tendent l'acte pédagogique dans son ensemble sont tellement généraux et généreux[20] qu'ils cachent, dans leur opérationnalisation, un ensemble de valeurs dans lesquelles se déploie la pratique, en vertu de choix de contenus et de savoirs déterminés.

L'ensemble de ces choix de contenus de savoirs et des objectifs qui leurs sont liés, sont véhiculés en grande partie par la formation que suivent les maîtres pour accéder à leur métier. Et c'est de cette façon qu'ils pénètrent dans l'école de manière généralisée. A cet égard, on peut dire que les maîtres subissent d'une certaine manière une sorte "d'effet d'homogénéisation" qui aurait tendance à les amener à développer des pratiques pédagogiques sensiblement identiques. Or, nous l'avons dit, lorsque l'on observe de plus près le fonctionnement des pratiques pédagogiques, on s'aperçoit au contraire de leur disparité.

---

18 V. ISAMBERT-JAMATI, (nov.-déc. 1976). *"Les enseignants et la division sociale à l'école aujourd'hui"*, La Pensée n°190, pp. 170,320 : *«Il s'en faut que toutes les sources d'inégalité en matière scolaire soient sous le contrôle des enseignants. Les conditions de vie altèrent la santé de certains enfants ; la place manque dans les foyers ouvriers pour la concentration intellectuelle ; certains types de consommation culturelle de la famille et du quartier traduisent l'aliénation dont sont victimes les adultes. On peut citer toutes sortes d'éléments de situation devant lesquels, dans le cadre professionnel du moins, les enseignants sont impuissants. Mais les enseignants appartiennent à un système éducatif, lui-même résultat d'une politique liée à la position relative des classes. Comme tous les acteurs sociaux, ils peuvent être des instruments dociles de cette politique ou lui résister, voire l'infléchir.»*

19 O. REBOUL, (1992). *"Les valeurs de l'éducation"*, Paris, PUF.

20 B. CHARLOT, (1976). *"La mystification pédagogique"*, Paris, Payot.

Au sein de ce constat, basé sur un certain nombre d'études déjà réalisées[21], nous avons été amenés, pour développer notre étude sur les pratiques pédagogiques menées en danse contemporaine et la rupture qu'elles ont tendance à opérer dans un champ fortement cadré et rempli d'attentes de toutes sortes, à élaborer un certain nombre d'hypothèses de travail.

Dans un premier temps, et pour ce qui est de l'hypothèse principale, nous amenons l'idée selon laquelle, si la formation cherche à jouer et joue un rôle d'homogénéisation des connaissances et des pratiques pédagogiques par le choix des savoirs qu'elle mobilise et des méthodes qu'elle divulgue, cette homogénéisation n'échappe pas en réalité à un certain effet "d'altération". En effet, si cette homogénéisation est d'autant plus prégnante qu'elle s'inscrit dans une société stable aux savoirs circonscrits et non remis en question, elle n'échappe pas pour autant à cette altération exprimée par la multiplicité des pratiques pédagogiques observées sur le terrain. Et ces dernières participent alors, de manière explicite ou non, c'est-à-dire en imposant un rapport de force, ou par imprégnation, à la remise en question de cette homogénéisation. Dans ce contexte nous pouvons nous interroger sur la manière dont se déploient effectivement les pratiques pédagogiques menées en danse contemporaine et sur ce qu'elles contiennent, à l'intérieur des modèles pédagogiques véhiculés par l'école et essentiellement basés sur ce que l'on peut appeler l'orthodoxie scolaire.

A partir de là, la question principale qui se pose se rapporte aux problèmes soulevés par cette situation pour en dégager des éléments qui déterminent, orientent, infléchissent la pratique. Et nous la formulons en ces termes : à quelles difficultés ou paradoxes les pratiques pédagogiques de terrain sont-elles confrontées à l'intérieur des modèles de pratique et des discours sur les modèles pédagogiques, véhiculés par l'école ? Et que peut-on relever de cette situation – au-delà des effets homogénéisants, des déterminismes et des appartenances culturelles – qui révélerait des dimensions fondamentales de l'activité d'enseignement (de "l'être enseignant") ? Cette problématique soulève plus largement la question du "rapport à..." : rapport à la pratique, rapport à la formation qui sont rapport au savoir. Dès lors qu'il est question de mise en rapport, est soulevée la question de la relation, des relations. Celles-ci, on s'en doute, mettent au centre de toute activité, les sujets qui y sont impliqués, leur manière d'investir cet espace de relations. Ceci nous amène alors à développer deux sous-hypothèses qui découlent de la première cherchant à mettre en évidence les éléments que nous pensons être en jeu dans cet espace-là.

• La première hypothèse tient à des facteurs d'ordre objectifs, liés aux caractéristiques des sujets (ici les maîtres). Nous dirons alors que : la pluralité des pratiques pédagogiques – forme de distanciation vis-à-vis de l'effet d'homogénéisant de la formation – se déploie au travers

21 V. ISAMBERT-JAMATI, P. MARC, Ph. PERENOUD : Il s'agit d'études montrant la différenciation qui s'opère dans la relation pédagogique, en fonction des caractéristiques sociales du public de l'école. Mais elles ne disent rien des caractéristiques sociales.

d'options idéologiques explicitement ou non formulées, qui signent cette distanciation et qui dépendent également de facteurs extérieurs à la pratique, tout en la conditionnant pour une part, tels : l'âge, l'origine et la position sociales, le public de l'école.

• La seconde relève, quant à elle, de facteurs en quelque sorte plus "subtils" dépendants de l'activité subjective de chaque sujet, de la manière dont chacun vit, perçoit et se perçoit dans ce système de relations. Nous la formulerons à partir de l'idée selon laquelle : les différentes formes que prend cette prise de distance à travers les pratiques pédagogiques, représentent pour chaque maître une forme d'affirmation de soi et sont fonction de la culture de référence à laquelle chacun puise ainsi que de l'imaginaire en jeu dans cette distanciation délibérée.

Pour effectuer ce travail, nous sommes partis à la recherche de paroles. Des paroles comme point de départ et objet de travail dans la recherche de ce que Bernard LAHIRE[22] appelle : "la vérité sociale des enquêtés". C'est à cet auteur que nous empruntons l'argumentation en ce qui concerne le choix et la pertinence des entretiens comme moyen d'accéder à la personne, dans ce qui l'organise et ce qu'elle fait.
«Il faut rappeler que l'entretien ne permet pas de faire accoucher une information qui pré-existerait, sous une forme fixe, comme un objet, avant toute relation d'entretien. Entre le sociologue et les "paroles d'entretiens", il n'y a pas le même rapport qu'entre l'historien et les archives. Les paroles n'attendent pas (dans la tête ou la bouche des enquêtés) qu'un sociologue vienne les recueillir. Elles ne peuvent s'énoncer, se formuler que parce que les enquêtés ont des dispositions culturelles, des schémas de perception et d'interprétation du monde social, fruits de leur multiples expériences sociales. Autre question centrale : accède-t-on par l'entretien à des pratiques, à du réel, à la vérité des pratiques ? Pour nous, il va de soi que seule l'observation directe des pratiques permet de considérer celles-ci sans autre écran que celui que se donne le chercheur ou qu'il produit par sa propre présence (problématique théorique, grille d'observation des pratiques, conditions de l'observation, rôle de l'observateur dans la production des comportements observés...) Dès lors que nous traitons du discours, nous ne pouvons prétendre accéder aux pratiques. [L'auteur fait référence ici aux "effets de légitimités" qui conduisent l'interviewé à surestimer ou au contraire sous-estimer certains éléments, en fonction de ce qu'il se représente comme étant plus ou moins légitime face à l'enquêteur.]
Que faire dans une telle situation ? Faut-il considérer que l'enquête est faussée d'emblée et que l'on ne pourra jamais atteindre la vérité sociale des enquêtés ? En fait les choses ne sont pas si simples. [Pour l'auteur il est nécessaire à l'enquêteur de "s'abandonner" au service de la parole de l'expérience des enquêtés. De même, il lui faudra guetter, à l'intérieur de l'entretien, ce qui apparaît dans le discours. C'est à dire que "l'entretien n'est jamais homogène" : il comporte des contradictions, des propos parfois plus touffus dans certains domaines – révélant une plus

22 B. LAHIRE, (1995). *"Tableaux de famille"*, Paris, Gallimard Le Seuil, pp. 63-66.

grande maîtrise sur tel ou tel point –, ou au contraire des propos plus évasifs, des intonations, des attitudes ; un ensemble de petites choses qui indiquent et révèlent, par regroupement successifs, une partie de la vérité sociale du sujet.]
En conclusion, il apparaît que le problème est moins, en définitive, de savoir si les enquêtés ont dit ou s'ils n'ont pas dit la "vérité", mais d'essayer de reconstruire des relations d'interdépendance et des dispositions sociales probables à travers les convergences et les contradictions. (...). C'est donc bien en affrontant la question de l'entretien comme discours non transparent que l'on peut avoir une chance de reconstruire les pratiques effectives ou plutôt les dispositions sociales effectives qui sont au principe des propos tenus.»

C'est dans ce cadre-là – reconstruction des relations d'interdépendance et des dispositions sociales probables à travers les convergences et les contradictions – que nous soumettons les indices de vérification que nous dégageons, permettant de valider ou invalider nos hypothèses. Ces indices découlent directement de celles-ci. Ainsi, parmi les éléments qui jouent, ou peuvent jouer, contre l'homogénéisation des pratiques pédagogiques, nous en retenons un certain nombre qui peuvent être imputés :
– d'une part, aux discours idéologiques des maîtres (qui signent leur degré d'intégration des modèles pédagogiques), lesquels sont eux-mêmes liés à un certain nombre de données caractéristiques de chaque maître. Nous regroupons ces données sous la rubrique "facteurs externes" définis par le sexe, l'âge, l'origine et la position sociales, le profil scolaire des maîtres ainsi que le public de l'école ;
– d'autre part, à la façon dont le maître se positionne quant à son métier, à sa façon d'investir son rôle et ses tâches et que nous avons regroupées sous le terme générique "d'affirmation de soi". Cette affirmation est elle-même plus ou moins dépendante d'éléments satellites ou plus profond, que nous nommons "facteurs internes" et qui font appel à la culture de référence mobilisée et à l'imaginaire de chacun investi dans le rapport à la pratique et aux savoirs.

Ces deux types d'éléments ainsi caractérisés, représentent les deux sous-hypothèses qui contribuent à étayer l'hypothèse centrale qui guident notre travail de recherche ; et elles orientent également notre analyse dans le dépouillement des données et les différentes mises en perspectives qui sont effectuées à travers toutes ces données recueillies. Mais d'autres indices peuvent également être retenus à l'intérieur même de ceux que nous venons de définir. Il s'agit pour une part de ce que nous nommons "un discours de souffrance"[23]. Celui-ci fait état des difficultés rencontrées sur le terrain pour y faire vivre cette pratique. S'il relève de ce que nous avons appelé une "affirmation de soi", il révèle aussi une sorte de prise de distance avec la situation (rapport aux collègues, légitimité, décalage...) et par là même une prise de conscience, ne serait-ce que par le fait de repérer et nommer les difficultés auxquelles ils sont confrontés.

23 P. BOURDIEU, (1993). *"La misère du monde"*, Paris, Le Seuil.

D'autre part, on fera référence, à l'intérieur d'un discours idéologique, aux valeurs véhiculées par les maîtres – valeurs éducatives, valeurs sur la pratique – c'est-à-dire à ce qu'ils privilégient pour la pratique ; ce qu'ils repèrent et expriment comme raisons valables de la faire exister. Discours qui, au regard de la position marginale de cette pratique, n'est pas sans revêtir un aspect décalé ou personnel par rapport, sinon au discours ambiant, tout au moins à la réalité. Rappelons que les pratiques artistiques bénéficient d'un regard positif, accompagné d'un discours d'intentions tout aussi positives[24]. Ce type de discours s'étendant également à l'ensemble du discours portant sur le contexte, sur les collègues et tout particulièrement sur les élèves (la manière de parler d'eux, de porter leur regard sur eux, de comprendre leurs difficultés...).

Dans ce cadre, la question du contexte dans lequel se déroulent les pratiques pédagogiques est ici une donnée importante. Elle fera l'objet de tout un chapitre, en ce que c'est dans la manière dont les maîtres s'inscrivent dans leur contexte qui détermine pour une part ce qu'ils font. Réciproquement, la manière de faire influence la façon de percevoir le contexte. Ici, dans cette relation entre soi et le monde, soi et les autres, se dit la question de l'identité du sujet. Laquelle (présente dans l'indice nommé "affirmation de soi") se définit comme *«résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, dans divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions.»*[25]. Par ailleurs ce travail d'éclairage sur le contexte correspond également à la nécessité de pouvoir répondre au moins à une exigence : celle, pour reprendre l'expression de Pierre BOURDIEU[26], de situer "le lieu à partir duquel on parle". Condition minimale afin de donner à notre travail une valeur contextuelle, de circonscrire plus fortement notre corpus[27] et de ne pas succomber à la tentation des conclusions trop généralisantes.

Ainsi, toutes les données concernant l'histoire biographique des maîtres (origine sociale, trajet de formation, etc., de même que lieu de travail et regard porté sur celui-ci) sont-elles à prendre dans ce contexte-là : celui de repérer ce que nous avons appelé "des situations". Enfin, si l'on peut affirmer que le sujet central de notre étude porte sur le rapport à la pratique, il ne s'agit pas de n'importe quelle pratique mais celle que les maîtres mettent en œuvre avec leurs élèves dans une activité singulière : la danse contemporaine. Approcher cette pratique à partir de sa légitimité à être dans l'école est une condition nécessaire mais non suffisante. L'analyse de son fonctionnement devient dès lors un axe fondamental de la recherche.

---

24 B. DUBORGEL, *op. cit.*

25 C. DUBAR, (1991). *"La socialisation"*, Paris, Armand Colin, p. 113.

26 P. BOURDIEU, *op. cit.*

27 Cependant, il faut dire ici que bien que cette préoccupation de montrer la non relation systématique entre contenus divulgués et public scolaire – et que nous avions déjà abordé dans un travail antérieur (D. COMMEIGNES, (1989). *"Suffit-il de danser ?*, Mémoire de maîtrise, Université de Lille 3) –, lors de la constitution de notre groupe d'enquêtés nous n'avions pu avoir la possibilité de sélectionner ceux-ci en fonction du type d'école dans lequel ils œuvraient. Mais nous reviendrons plus tard sur la constitution de ce groupe.

Si la danse peut se définir comme une activité particulière en ce qu'elle ne s'appuie pas sur un contenu strictement établi qu'il suffit d'apprendre, mais qu'elle sollicite directement le sujet en mobilisant un jeu de relations : à soi, au corps, à l'espace, au temps et aux autres, elle contribue dans cette situation – qui constitue sa caractéristique propre, son essence – à modifier ou provoquer un certain nombre de comportements, d'attitudes ou de réactions qui peuvent retenir l'attention.

Tout d'abord, dans le travail qui est abordé dans cette activité particulière, c'est la relation à la pratique et à l'objet de pratique qui sont mis en jeu ; lesquels relèvent de processus sociaux qui conditionnent d'une certaine manière ce rapport-là – notamment à travers la manière de s'inscrire dans le courant de pensée que représente la danse contemporaine et d'interroger, de mobiliser et de puiser à ce qui relève d'une culture. En effet, dans la danse contemporaine, le sujet est constamment sollicité à partir de tout ce qui provoque et fait surgir ses sensations et ses émotions. Ces dernières constituent la base du travail à partir duquel le sujet prend progressivement possession de lui pour produire son propre mouvement, à partir duquel il est soumis à un jeu de relations. Mais ce mouvement d'appropriation suppose un ensemble de dispositions à mettre en œuvre pour accepter, s'essayer, intégrer le jeu de relations inhabituelles auxquelles invite la danse contemporaine (rapport au corps, à soi, aux autres et au monde)[28].

Par ailleurs, dans cette relation à la pratique et à l'objet de pratique, l'imaginaire est sans cesse mobilisé, en ce que l'activité imaginaire ne se réduit pas à l'expression de l'irréel ou du fantastique – comme le laissent penser les représentations communes sur ce point – mais se définit, dans son sens courant, comme la capacité "élémentaire et irréductible" d'évoquer une image. Dans cette capacité, symbolique et imaginaire entretiennent des rapports profonds : *«l'imaginaire doit utiliser le symbolique, non seulement pour "s'exprimer", mais pour "exister", pour passer du virtuel à quoi que ce soit de plus. Inversement, le symbolisme présuppose la capacité imaginaire, car il présuppose la capacité de voir dans une chose ce qu'elle n'est pas, de la voir autre qu'elle n'est.»*[29]. Ainsi, la dimension symbolique (qui est selon l'expression de Gérard MALGLAIVE[30] "l'expression verbalisée de ce qui est" – et nous ajouterons l'expression de quelque manière que ce soit : picturale, corporelle... –) entretient-

---

28 Ceci invite à considérer la part de normativité, socialement gérée de l'usage du corps : J. VIGARELLO, (1975). *"Le corps redressé"*, Paris, Delarge.

29 C. CASTORIADIS, (1975). *"L'institution imaginaire de la société"*, Paris, Seuil, p. 177.
Par ailleurs, on notera que *«si le symbolique présuppose l'imaginaire radical (qui est "la faculté originaire de poser ou de se donner, sous le mode de la représentation, une chose et une relation qui ne sont pas, qui ne sont pas donnés dans la perception"), et s'y appuie, cela ne signifie pas que le symbolique n'est, globalement, que de l'imaginaire effectif dans son contenu. Le symbolique comporte presque toujours, une composante "rationnelle-réelle" : ce qui représente le réel, ou ce qui est indispensable pour le penser, ou pour l'agir.»* p. 178.r

30 G. MALGLAIVE, *op. cit.*

elle des rapports profonds avec la dimension imaginaire du sujet contenue dans son activité subjective.

Dans ce sens, c'est l'identité du sujet qui est mobilisée ; c'est sa construction, tant individuelle que sociale, qui est mise en jeu. Construction plus ou moins incertaine et plus ou moins durable, qui introduit *«la dimension subjective, vécue, psychique au cœur même de l'analyse sociologique»*[31]. Elle l'aborde dans un système de relations qui est celui du "rapport à...", rapport au savoir. Ce rapport au savoir ne se réduit pas seulement aux relations que le sujet entretient avec les apprentissages ou les savoirs. Il se construit également avec ses projets, ses aspirations, ses désirs, etc., et par là même avec son imaginaire. Nous considérons donc que le rapport du sujet au savoir, et plus généralement au monde, est fonction, au moins pour une part, de l'imaginaire. Nous considérons également que c'est dans la façon d'investir les différentes situations de la réalité et de s'y confronter, que le sujet dit en quelque sorte son rapport au monde ; sa façon d'être au monde. Rapport au monde comme autant d'occasions d'exprimer son imaginaire, de dire sa propre subjectivité, à l'intérieur de ce qui relève de l'identité du sujet, en tant que "produit de socialisations successives". Et si l'imaginaire n'est pas la seule donnée en jeu dans ce système de relations, nous faisons de cette notion le point d'entrée original de notre sujet d'étude sur les pratiques pédagogiques. Point d'entrée d'autant plus original que si la notion même d'imaginaire est d'un abord difficile, nous tentons de l'approcher dans ce que l'on pourrait appeler un deuxième degré (sorte de partie émergée d'un iceberg), c'est-à-dire à partir de ce qu'elle donne à voir : l'activité imaginante. Laquelle est largement sollicitée dans cette pratique singulière qu'est la danse contemporaine. Mais la façon de vérifier les hypothèses émises sur l'activité subjective du sujet, son rapport au monde, demande une approche méthodologique bien définie sur laquelle nous reviendrons. Elle fera l'objet d'un sous-chapitre entier dans le premier chapitre.

En étudiant le rapport à la pratique pédagogique à travers un ensemble d'éléments jouant dans cette situation – éléments interrogeant les différentes relations qui se nouent à l'intérieur de ce rapport à la pratique, qui est aussi rapport à soi, aux autres et au monde –, nous intégrons différentes données que nous pensons à l'œuvre dans cette situation et qu'il s'agit, dès lors, d'analyser.

– Le rapport à la pratique pédagogique dont il est question ici est celui à une pratique singulière, marginale, quasi intimiste, qui est menée en danse contemporaine. Cette danse dont l'épithète exprime en premier lieu une temporalité, mais ne suffit pas à elle seule – par sa seule nomination – à éclairer ce qu'elle recouvre, sera l'une des données à aborder dans ce travail.

---

31 C. DUBAR, *op. cit.*, p. 113.

En effet, ne faisant généralement sens que dans les milieux dans lesquels elle se déploie (milieu des pratiquants et des amateurs), cette notion de danse contemporaine sera plus particulièrement approchée pour en saisir son fonctionnement et ses enjeux ; pour définir ce qui en fait sa spécificité et comprendre l'espace qu'elle occupe et le sens qu'elle revêt.
A côté de cet objet à partir duquel nous élaborons notre travail, l'imaginaire représente – nous l'avons dit – un angle d'attaque original, peu abordé, pour étudier cette pratique et pour en quelque sorte la traverser. Mais là aussi, cette notion reste suffisamment remplie de significations floues et ambiguës, pour devoir faire l'objet d'une analyse théorique et tenter d'en définir ou circonscrire le sens. Cette approche conceptuelle qui prépare le travail de recherche, formera, à côté de l'approche méthodologique, le premier chapitre de cette étude.

– Mais le rapport à la pratique ne se réduit pas à la dimension imaginaire ; il comprend également des éléments qui jouent dans cette situation et qui dépendent autant de facteurs sociaux, idéologiques, culturels que personnels. Ainsi, pour analyser ce qu'il ressort des pratiques pédagogiques et saisir leurs nuances, leur originalité, les différentes formes – parfois "insolentes" ou inattendues – qui en découlent, c'est-à-dire leur hétérogénéité, nous irons rechercher du côté des éléments qui peuvent venir expliquer ou donner raison à celles-ci. Tout d'abord, nous analyserons ce que nous avons appelé "le contexte". En effet, si les pratiques pédagogiques s'offrent de manière différenciées ou distanciées de formes homogènes ou standardisées, c'est que la situation sur le terrain n'est pas, elle non plus, uniforme ou standardisée : les lieux, les publics, de même que les maîtres qui mettent en œuvre cette pratique répondent à des situations, des événements ou des caractéristiques différentes qu'il convient d'aborder et de rendre compte. Ce contexte fera l'objet d'analyse du deuxième chapitre, répondant à l'hypothèse émise sur le poids de ce qui relève des histoires biographiques et de ce qui conditionne ces dernières, dans la différenciation pédagogique.

– Une fois ce contexte éclairé par un ensemble d'éléments qui le caractérise mais ne peut le définir de manière systématique, univoque et déterminante, il conviendra de saisir ce qui, pour chacun des sujets, influence le choix et l'engagement dans cette pratique. Ce choix-là, de même que celui des méthodes utilisées –reproduites ou inventées – dépend du regard posé sur la situation et des valeurs qui définissent et influencent à la fois ce choix et ce regard. Ces données seront abordées dans le troisième chapitre pour répondre à l'hypothèse sur l'influence des facteurs relevant de la personnalité des sujets (affirmation de soi) et l'impact des orientations idéologiques pour cette pratique.

– Dans ce domaine, le choix de cette pratique et la manière de s'y investir soulève tout à la fois la question de formation et celle de culture de référence à travers les connaissances qui sont nécessaires à son existence. Dans cet entre-deux tendu entre les acquis de la formation et les connaissances que l'on doit aller puiser ailleurs (dans la culture) se trouve mobilisé un espace

de relations à l'intérieur duquel l'activité du sujet (sa réflexion, son raisonnement, ses connaissances, ses valeurs, désirs, intuitions...) rend compte du rapport au savoir. Et rapport au savoir qui contient des éléments imaginaires. Ceux-ci sont mis en évidence dans la manière de jouer dans cet entre-deux ; c'est-à-dire dans la façon de jouer sur le rapport possible/impossible, désirable/indésirable pour investir cette pratique, l'inventer et la rendre possible et effective à l'école. Ce domaine sera abordé dans le quatrième chapitre, renforçant l'hypothèse émise sur ce que l'on peut appeler la personnalité des sujets et répondant à celle sur la part active et déterminante de l'imaginaire pour la pratique pédagogique.

Enfin, rappelons que si tout au long de cette étude nous parlons de pratique pédagogique, c'est bien du rapport à la pratique dont il est question ici. Rapport qui émane des expériences personnelles (à la fois individuelles et sociales) des maîtres enquêtés et dont sont porteurs les discours. C'est à l'analyse de ce rapport "particulier" au savoir (rapport à une pratique singulière) que nous allons procéder à présent et à laquelle nous convions le lecteur. Dans le même temps, c'est à une ouverture, à une découverte ou une reconnaissance de cette pratique mal connue qu'est la danse contemporaine, que nous l'invitons.

CHAPITRE I

APPROCHE CONCEPTUELLE ET METHODOLOGIQUE

I L'IMAGINAIRE COMME GRILLE DE LECTURE DES COMPORTEMENTS HUMAINS

«...On éprouve l'impression que l'imagination est une des formes de l'audace humaine. On en reçoit un dynamisme novateur.»

G. BACHELARD[1]

1. INTRODUCTION

Toutes les analyses sociologiques en matière d'éducation se sont efforcées de montrer ce qui se joue dans les faits humains, leurs rapports mutuels et d'établir les variables fondamentales à l'œuvre dans ces faits et rapports. On apprend ainsi que les adeptes de telle ou telle théorie pédagogique le sont parce que les idées-force de ces dernières trouvent une résonance en eux ; et ce pour toutes sortes de raisons : convictions politiques, philosophiques, religieuses[2]. On constate que les choix de pratiques pédagogiques n'en sont pas toujours et qu'ils se trouvent souvent réduits à leur plus simple expression, celle d'une reproduction de ce que le maître a lui-même subi quand il était élève[3]. On sait également que *«l'objectif de l'école c'est de munir l'enfant de connaissances, savoir et savoir-faire, en fonction de ce qu'on estime qu'il doit savoir et de ce qu'il peut apprendre»*[4]. Mais que sait-on, au juste, de la façon dont l'école (et donc les maîtres) font acquérir ces connaissances, savoir et savoir-faire, et comment sont déterminés les niveaux de ce que chacun peut apprendre ?
A vrai dire, bien des choses, contradictoires parfois, mais qui cohabitent.

Pour ne prendre qu'un seul exemple, on peut s'interroger avec Viviane ISAMBERT-JAMATI[5] sur certaines pratiques pédagogiques, leurs sens et leurs raisons objectives. En effet, comment comprendre que des maîtres puissent développer des pratiques pédagogiques différenciées en

---

1 G. BACHELARD, (1943 – Ed.1987).*"L'air et les songes"*, Corti, p. 13.
2 G. AVANZINI, (1981). *"Histoire de la pédagogie du 17ème siècle à nos jours"*, Toulouse, Privat.
3 Ph. MEIRIEU, (1985). *"L'école mode d'emploi"* - Paris, ESF, p. 23.
4 R. GLOTON, C. CLERO, (1971, 6ème éd. 1981). *"L'activité créatrice chez l'enfant"*, Paris, Casterman E3, p. 61.
5 V. ISAMBERT-JAMATI, (1984). *"Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire"*, Paris, PUF.

fonction de l'origine sociale des élèves et qui vont finalement dans le sens d'une reproduction des inégalités sociales et culturelles ?
Serait-ce que ces maîtres soient à ce point réactionnaires et veuillent à tout prix perpétrer une division sociale de l'accès à la connaissance pour une division sociale de l'accès à la production ? Ou bien serait-ce qu'ils manquent tout simplement de repères pour faire face à certaines difficultés (celles du soit disant manque d'intelligence de leurs élèves vis-à-vis des savoirs scolaires, de leur incompréhension...) ? A moins que ce ne ce soit, plus simplement encore, qu'ils manquent cruellement d'imagination pour faire face à de telles difficultés ? Imagination qui, avant de s'exprimer comme telle, suppose une prise de conscience par le maître du décalage existant entre le savoir scolaire qu'il est sensé diffuser et celui des élèves. Imagination qui nécessite un regard aiguisé sur la situation. Sur ce point, il n'est pas inutile de considérer ces deux remarques :

«La pédagogie ne s'apprend pas, mais elle s'invente ; il serait paradoxal et ridicule de proposer des recettes pour présenter l'imagination dans l'éducation et l'enseignement. (...) Une pédagogie de l'imaginaire est d'abord une pédagogie qui refuse de mettre en place prématurément les règles par lesquelles on prétend affronter le réel sans se perdre dans les illusions des songes.»[6].

«L'imposition pédagogique quand elle touche la vie même de la relation, des comportements, voire des savoirs, ne peut être qu'une sorte de moyenne normative et modélisante. Elle veut contraindre au changement pour tous et suppléer à l'imagination et au désir des enseignants et des enseignés»[7].

Mais quelles que soient les formes dans lesquelles elles se présentent, les pratiques pédagogiques ont ceci de commun : c'est qu'elles restent enracinées dans ce qui leur donne existence : la culture, propre à une société donnée.
C'est-à-dire, l'ensemble des comportements, des attitudes, valeurs, connaissances particulières à une société. C'est la culture qui apparaît alors au centre des comportements en matière d'éducation et qui gère ces derniers. On soulignera au passage que :
«La démarche éducative requiert nécessairement un choix de valeurs qu'exprime "un type d'homme" ou de société.
Ainsi dans la conduite de l'individu, dans le projet qui donne du sens à ses apprentissages, dans l'acte éducatif qui les organise, on constate la présence de valeurs comme éléments régulateurs et dynamogènes. C'est à dire que la question du choix, autrement dit de la valeur, des valeurs, est bien cardinale. Que valent donc les valeurs que prétendent imposer les

6 G. JEAN, (1976).*"Pour une pédagogie de l'imaginaire"*, Paris, Casterman, pp. 84-85.
7 J. BEILLEROT, (1988). *"Voies et voix de la formation"*, Paris, Ed. Universitaires, p. 19.

éducateurs ? Le risque n'est-il pas grand de normaliser à bon compte et de détruire en toute bonne conscience ?» [8].

La question des racines (de la culture) est ici primordiale et la contradiction s'articule autour des notions enraciner / déraciner[9]. Rejoignant le souci de Daniel HAMELINE la question est à la fois de savoir "comment libérer sans déraciner" et "comment éduquer sans faire prendre racine" ? *«Eduquer c'est tout à la fois intégrer comme agent dans un ensemble social et promouvoir comme acteur capable de s'affranchir de la tutelle sociale»* [10].

Dans le domaine de l'école, Pierre BOURDIEU et Jean Claude PASSERON ont montré comment l'éducation est "particularisante", en ce qu'on ne peut pas "produire réellement un homme cultivé qui serait l'indigène de toutes les cultures"[11]. Il en résulte, dans sa dimension sociale, que l'éducation est nécessairement arbitraire. *«Toute action pédagogique est imposition et inculcation d'un arbitraire culturel, selon un mode arbitraire d'imposition et d'inculcation»* [12].

L'éducation est donc doublement arbitraire : à l'arbitraire des contenus culturels proposés, s'ajoute l'arbitraire des modalités de l'inculcation (forme prise par le travail pédagogique). Guy AVANZINI[13] de son côté, souligne l'aspect "normalisant" de l'action éducatrice (c'est-à-dire la soumission à des règles, des normes, des idées directrices, sans lesquelles l'individu inculte ne pourrait connaître une vie d'être humain).

De même il relève à la fois, l'aspect "normosant", c'est-à-dire le risque de figer le développement dans cette action éducative. Ceci dit *«n'oublions pas que le modèle peut être considéré à la fois comme nécessaire et mutilant. Et l'éducation, par essence libératrice puisqu'elle est ce grâce à quoi peut se manifester la fécondité de l'inachèvement, est aussi ce qui risque de figer le développement, d'étouffer les potentialités. Peut-on dépasser cette contradiction ?»*[14].

En réalité, comme le fait remarquer Bruno DUBORGEL[15], *«les contenus et thématiques choisis, agissent sur l'enfant (et donc sur l'homme) en tant que véhicules d'idées, de valeurs, d'images du monde et de l'homme ; bref de système de représentation et d'idéologie»*. Et il cite Suzanne MOLLO (in "L'école dans la société") laquelle estime –à propos de littérature scolaire et de manuels de lecture – que les choix systématiques de l'école et la manière dont elle filtre et interprète la réalité sociale, révèlent des conceptions de l'éducation qui n'appartiennent pas à des

---

8 Ch. HADJI, (1992). *"Penser et agir l'éducation"*, Paris, ESF, pp. 96-97.
9 D. HAMELINE, (1977). *"Le domestique et l'affranchi. Essai sur la tutelle sociale"*, Paris, Ed. Ouvrières.
10 Ch. HADJI, *op. cit.*, p. 107, citant D. HAMELINE.
11 P. BOURDIEU, J.C. PASSERON, (1970). *"La reproduction"*, Paris, Ed. de Minuit, p. 27.
12 *Ibid.*, p. 20.
13 G. AVANZINI, (1976). *"Introduction aux sciences de l'éducation"*, Toulouse, Privat, (1992, nouvelle édition mise à jour).
14 Ch. HADJI, *op. cit.*, p. 98.
15 B. DUBORGEL, (1983). *"Imaginaire et pédagogie"*, Paris, Le sourire qui mord, p. 105.

individus isolés, mais qui émanent d'une manière plus ou moins diffuse de systèmes de valeurs d'une société.
Nous l'entr'apercevons, les choix de contenus culturels dans la pratique pédagogique dépassent largement le strict problème de la liberté de choix, mais s'inscrivent dans un ordre donné de choses possibles et admises qui peuvent conduire ou pousser à une normalisation de pratiques.

Parlant toujours de culture et d'école, Bernard CHARLOT[16], lui, parle "d'insuffisance quantitative de la culture en milieu scolaire". Il dénonce la culture diffusée à l'école comme "codifiée, planifiée et finalement élaborée en fonction des nécessités scolaires". *«La culture est alors étroitement délimitée dans son contenu et dans son mode d'acquisition, par le cadre scolaire»*[17]. Ainsi, peut-on s'attendre, dans un espace circonscrit de valeurs spécifiques, à voir se développer des choses identiques en matière de pratique pédagogique puisque les contenus culturels seraient limités à un ensemble de formes, de normes et de connaissances définis.
Ceci étant dit, lorsque l'on parle de références culturelles, la question est tout d'abord, au beau milieu d'un ensemble de notions renvoyant tour à tour à des valeurs, normes, comportements, action éducative, ..., de s'entendre sur ce que signifie ce terme de Culture. Charles HADJI fait remarquer deux choses concernant la difficulté à définir la culture :
«On peut définir la culture sur le mode descriptif, comme un double ensemble organisé de modèles et de comportements – attitudes, valeurs, connaissances – et d'objets produits lors de la mise en œuvre de ces comportements. Elle est un mode de vie caractéristique d'une société particulière ; ou encore un ensemble de comportements caractéristiques d'une société donnée à un moment donné de son histoire. Sur le mode normatif, (par référence à une axiologie) la culture "authentique" serait constituée par l'ensemble des comportements permettant à l'homme de se réaliser en tant qu'homme».[18]

On le voit, comme le faisait remarquer Guy AVANZINI, le double aspect de la culture (à la fois normalisante en tant qu'intégratrice de normes et valeurs particulières définies, propres à une société et libératrice en tant que développant les potentialités de l'individu) permet de dépasser cette contradiction. À condition bien sûr, dans ce dernier cas, que le contexte dans lequel elle peut s'exprimer, le permette (l'ouvrage de Bruno DUBORGEL montre comment l'école, en définissant les cadres d'utilisation de la culture, euphémise ou réduit l'expression de celle-ci).
Quant à Bernard CHARLOT, il souligne que *«la définition de la culture et de l'école par la scolarisation n'est pas une simple erreur logique ; elle exprime dans un langage pédagogique les réalités sociales qui sous-tendent les processus éducatifs et culturels»*[19]. La culture comporterait donc deux dimensions :
– l'une qui enferme l'individu dans son groupe (voire sous-groupe) d'appartenance,

16 B. CHARLOT, in *"Activités périscolaires et culture"*, Revue Education Permanente n°20, Sept.-oct. 1973.
17 B. CHARLOT, *ibid.*, p. 59.
18 Ch. HADJI, *op. cit.*, pp. 101-102, citant Ralph LINTON *"Le fondement culturel et la personnalité"*.
19 B. CHARLOT, *op. cit.* p. 60.

– l'autre qui participe à l'univers, en permettant à l'homme de mieux pouvoir communiquer avec les autres, comprendre, agir sur les choses.

Ainsi analysant la contradiction apparente que revêt le sens du mot "culture" Charles HADJI avance un premier éclairage :

«Nous pouvons affirmer qu'on se cultive chaque fois que l'on s'approprie quelque chose permettant de mieux communiquer, vivre avec les autres, apprendre, penser, créer et agir. La culture authentique serait du côté de l'universel.»[20].

De ce point de vue, la notion de culture devrait amener à dépasser la représentation générale que l'on en a – c'est-à-dire le couple valeurs/normes données dans une société – pour pouvoir appréhender l'aspect dynamique que son sens revêt. Ceci nous ramènerait alors du côté de la personne, sa construction dans le monde social, sa dimension éthique.

Nous prendrons, dans ce contexte, la définition que donne Charles HADJI qui, loin d'enfermer dans une vision partielle et figée du concept de culture, nous amène à en considérer sa dimension dynamique et mouvante :

«La culture, du point de vue dynamique, se manifeste comme une exigence, l'exigence de dépasser toute figure particulière et tout contenu, tout en sachant qu'il y aura toujours une figure et des contenus pour caractériser l'être humain dans sa singularité.»[21].

Cette définition amène ainsi à distinguer ces deux notions qui contribuent à la fois à qualifier et conduire l'acte éducatif : les normes et les valeurs. Distinction qui permet de repérer le niveau de pratique pédagogique ; ce qui se joue en son sein et ce à quoi il fait référence.

– En ce qui concerne les normes, on les rattachera au social. Elles concernent l'être social.

– Les valeurs, elles, sont éthiques. Elles concernent l'individu en tant que personne humaine.

«Nous parlerons d'éthique pour désigner le mouvement de recherche de ce qui paraît digne d'être poursuivi par la personne humaine (et par personne humaine nous entendons l'individu en tant qu'il ne se réduit ni à son être biologique, ni à son être social). La personne humaine est l'individu qui vaut parce qu'il est digne et capable d'être gouverné par des valeurs éthiques.»[22].

Ainsi, peut-on percevoir comment, en matière d'acte éducatif, on peut réduire les pouvoirs individuels en délimitant un champ culturel défini – ne comprenant qu'une partie de ce que l'on peut appeler une culture – et en apprenant à l'individu à obéir à ce seul champ [B. DUBORGEL]. Mais on peut également – en ouvrant ce champ et l'élargissant au-delà du domaine purement scolaire – étendre l'émancipation de l'individu et lui permettre d'accéder à sa propre liberté.

On voit par là combien l'utilisation de la culture est délicate et surtout, combien ceux qui en ont la responsabilité (les maîtres) portent une lourde charge. Car si la culture gère les

---

20 Ch. HADJI, *op. cit.*, p. 102.
21 *Ibid.*, p. 116.
22 *Ibid.*, p. 106.

comportements en matière d'école, il ne faut pas oublier que ceux-ci ne sont pas toujours uniformes en fonction de l'usage fait de cette culture.

Si ce qui est au centre des comportements est bien la culture, sa mobilisation – relative au rapport que le sujet lui entretient – détermine la manière dont la pratique pédagogique est conduite. Cette situation place le sujet, lui aussi, dans une position centrale. Situation déterminée par la façon dont le sujet appréhende cette culture, la manière dont il la comprend dans le rapport qu'il noue avec elle. En effet, dans ce rapport, il existe toujours une certaine liberté de lecture du sujet humain – ce qui laisse quand même le champ libre à une "libération possible" – qui dépend (du moins le pensons-nous et c'est ce qu'il faudra démontrer), pour une part que nous pensons essentielle, de l'imaginaire. C'est pourquoi nous mettons l'imaginaire au centre des comportements humains. En réglant le rapport de l'homme au réel (donc de la culture), c'est lui qui indique le degré de liberté que prend chacun dans sa lecture du réel, sa façon de s'y insérer et, à l'intérieur, de gérer sa pratique.
Les trois sous-chapitres qui suivent, tentent alors de clarifier cette notion d'imaginaire :
– de l'identifier comme élément dynamique à l'œuvre dans tout effort de création,
– de situer son rôle entre idéologie et utopie,
– et de le repérer véritablement comme élément de structuration du réel, pour l'homme.

Si nous mettons l'imaginaire au centre de nos préoccupations quant à ce qui gère les comportements humains, nous ne voulons pas l'amener comme unique objet fondamental d'organisation des faits humains. L'imaginaire n'est pas l'homme dans son entier. L'homme est composé d'un ensemble d'éléments qui le constitue tout au long de sa vie, fait de passions, d'instincts, de raisons, d'activités productrices, d'une conscience réflexive, de représentations, de tout ce qui soutient sa façon d'être au monde et d'y participer.
Mais l'imaginaire appartient également à cet ensemble d'éléments et participe à la gestion du rapport du sujet au réel. L'imaginaire est en jeu dans l'organisation sociale. Selon Cornélius CASTORIADIS, il y a "une fonction structurante et dynamique dans l'imaginaire social" :
«Le sens que se donne la société n'est pas guidé en premier lieu par le réel. Au fondement du "dire" et du "faire" se trouvent des significations imaginaires. Ce sont ces significations imaginaires qui génèrent l'organisation de la société et ses transformations. Les pratiques et modèles de pratiques propres à une société doivent donc, pour être compris, être rapportés aux fondements imaginaires qui les constituent. Ce sont ces significations imaginaires qui font qu'une société donnée est ce "qu'elle est ainsi et pas autrement" dans un contexte social historique donné. En d'autres termes, la réalité est une construction sociale historique : nous considérons pour réel ce qui est posé par l'institution comme réel. Mais ce réel est une production de l'imaginaire, il en est la matérialisation dans les formes dont la rationalité n'a rien d'universel et peut être mis en question : "traiter un homme en chose ou en pur système mécanique n'est pas moins mais plus imaginaire que de prétendre de voir en lui un hibou". Ces

significations imaginaires ont une fonction dynamique : c'est le pouvoir instituant de l'imaginaire. Les transformations de la société se développent dans la tension entre l'institué (le "déjà-là") et l'instituant, le structuré et le structurant.»[23]

Interroger les pratiques des sujets à travers le rapport imaginaire qu'ils entretiennent avec le réel (à travers tous les éléments qu'ils mobilisent et utilisent dans le réel), permet de comprendre d'une manière originale ("oblique", c'est-à-dire en introduisant un décalage au regard des analyses habituelles et rationalisantes), ce qui organise leurs pratiques. Cela permet de comprendre pourquoi tels sujets participent plus que d'autres à la transformation de choses déjà là, instituées, structurées.

En matière d'éducation, les voies d'accès au savoir et les formes dans lesquelles il est transmis sont déjà largement définies et instituées, mais d'autres voies d'accès peuvent être explorées. Cela dépend de l'action des sujets, de leur rapport au réel, à l'institué. Cela dépend de la façon de penser et interpréter la réalité quotidienne.

Dans ce contexte, l'imaginaire peut amener quelques éléments d'analyse et de compréhension.

2. A L'INTERIEUR DE TOUT COMPORTEMENT ET DE TOUT EFFORT DE CREATION : L'IMAGINAIRE

Si l'éducation est un phénomène éminemment social, c'est-à-dire ne proposant rien d'autre qu'une adaptation à la société – avec comme ambition plus ou moins marquée d'aller plus loin –, il est à souligner qu'elle dépend de ce que l'on peut appeler une culture. Ce qui n'est pas – comme nous venons de l'évoquer – sans poser la nécessité de clarifier ses impacts, d'en prendre conscience.

Dans un premier temps, nous empruntons la définition au Larousse :

«Culture :
- *ensemble de connaissances acquises ; instruction, savoir.*
- *ensemble de structures sociales, religieuses, etc., des manifestations intellectuelles, artistiques, etc. qui caractérise un société.»*

Mais nous y ajouterons également l'analyse que fait Guy AVANZINI[24], à savoir que la culture comporte une double signification :

– l'une, intégratrice, en tant que véhicule soumettant l'individu à un ensemble de normes, valeurs et comportements appartenant à une société donnée ;

– l'autre, libératrice, en ce qu'elle permet à la fois de dépasser ces normes, valeurs et comportements pour en comprendre d'autre, liés à d'autres sociétés ; elle permet également de

---

23 H. BEZILLE, *"Imaginaire et représentation"*, revue "Educations" n°10, Nov.-Déc. 96, p. 13, citant C. CASTORIADIS *"L'institution imaginaire de la société"*, Paris, Le Seuil, 1975.

24 G. AVANZINI, *"Introduction aux Sciences de l'Education"*, *op. cit.*

créer et d'agir ses propres comportements, autorisant ainsi l'individu à développer ses propres potentialités et se réaliser en tant qu'homme.
On le voit, la culture peut être considérée comme un moyen contradictoire qui possède le pouvoir de soumettre aussi bien que d'affranchir des comportements attendus, selon l'usage que l'on en fait y compris dans le cadre scolaire. Elle permet donc, dans le même temps, de dépasser cette contradiction constitutive de sa propre définition.

Un double regard intéressant qui laisse une large part à l'action de l'individu, à la liberté qui est la sienne d'utiliser ou non des marges de manœuvres – dont il peut ou veut disposer pour infléchir l'action de la culture – et donc de l'éducation – dans un sens ou dans un autre.
En ce qui concerne l'éducation, on peut la définir comme l'action d'une culture sur une nature, ce qui nous amène à considérer qu'elle se caractérise alors par deux finalités essentielles, apparemment opposées :
– la transmission de connaissances, c'est-à-dire l'intégration des acquis culturels (dont la formation est un des aspects) ;
– le dépassement des acquis culturels, comme création (production) de culture, à partir d'analyses critiques des déterminants sociaux, ou d'une prise de conscience des significations des contenus proposés.

Nous relevons ainsi, par là, deux moments d'éducation positionnés différemment, mais dialectiquement liés, dont le lien pourrait se trouver dans un effort d'imagination et de création.
Nous retiendrons ce lien dynamique, qui appelle à l'imagination de l'homme et à un effort de création :
«Développer la créativité, favoriser au maximum les actions novatrices tant sur le plan pédagogique et méthodologique que sur le plan de l'organisation et du fonctionnement, est une condition indispensable à la revitalisation des zones en déclin ou en stagnation.»[25].
Il serait donc fait appel à la créativité des hommes, c'est-à-dire à leur potentialité de production, comme élément de dynamisation et de dépassement des déterminismes dont ils font l'objet. Ceci étant, et quoique en accord avec cette affirmation, nous ferons remarquer que le concept de créativité est lui-même objet de manipulation à travers des enjeux d'intégration dans les mécanismes sociaux et culturels.

25 P. DEMUNTER (sous la direction de), (Mai 1988). *"Un essai d'évaluation formative"*, les cahiers du CUEEP n°11, Lille.

-1- Créativité et risque de normalisation

En effet, dans un travail précédent[26] nous relevions que si le développement des potentialités créatrices n'est pas absent du souci d'éducation, et que si l'on n'a jamais autant insisté sur la nécessité de préserver les talents créatifs des sujets ou de stimuler la créativité de chacun que durant ces vingt dernières années, il existe néanmoins une certaine marge entre les intentions avouées et la réalité pratiquée.
Nous référant alors – à titre d'exemple significatif – à l'étude d'Eric PLAISANCE[27] sur l'évolution des modèles éducatifs à l'école maternelle, on remarque que ceux-ci sont passés d'un modèle dit "productif" où l'enfant devait acquérir un certain nombre de normes préétablies pour lui, à un autre modèle dit "expressif" centré sur l'épanouissement de la personnalité, mais que l'école maternelle continue de reposer, dans son fonctionnement, sur un système socialement différenciateur.
On le voit, la sélection des contenus culturels et des formes dans lesquelles ces contenus sont attendus, contribue à la sélection du public de l'école y compris sous couvert de créativité. Ainsi, si exclusion il y a, ce n'est pas tant parce que les enfants des milieux populaires sont inaptes à l'expression créatrice mais bien plus parce que les moyens qui y conduisent sont jalonnés de normes socialement reconnues et déterminées qui n'ont d'universel que le qualificatif qu'on veut bien leur accorder.
Une question se pose alors : le discours idéologique tourné vers le "besoin de l'enfant", serait-il vraiment fondé – selon l'expression de Liliane LURÇAT[28] sur une *«vision métaphysique de la psychologie»* ? Quoiqu'il en soit, on peut s'autoriser à penser que la créativité peut représenter un pouvoir dynamique pour développer de nouvelles actions et exercer différents types d'activité mentale, mobilisant toutes sortes de connaissances pour répondre, de manière originale, aux situations auxquelles l'individu est confronté.

De très nombreuses recherches entreprises – surtout aux Etats Unis – sur la créativité, ont permis de relever les facteurs qui président à son développement, ce qui donne ainsi l'occasion à l'éducation de fournir des cadres pour la traiter et lutter contre l'atrophie (ou la normalisation) des talents individuels. Nous faisons référence, ici, à un ensemble de recherches – développés dès 1950 aux Etats Unis, mais apparues en France qu'à partir de 1969 –, définissant la créativité comme concept ainsi que comme pratique, et dont les travaux sont synthétisés par Alain BEAUDOT[29] et Jackie TAFFANEL[30].

---

26 Mémoire de DEA, (1990). *"Formation des enseignants... mais encore ?"*, Lille 3.
27 E. PLAISANCE, (1986). *"L'enfant, la maternelle, la société"*, Paris, PUF.
28 L. LURÇAT, *"L'école maternelle : une école différente ?"*, Paris, Cerf.
29 A. BEAUDOT, (1980) *"La créativité à l'école"*, Paris, PUF.
30 J. TAFFANEL, (1983) *"La créativité : approche du sens"*, cours de CAPEPS, UFRAPS Montpellier.

Dans ces travaux, la notion de créativité est abordée à partir d'une représentation tripolaire qui aborde la créativité en tant que potentiel, que produit et que processus.

• En ce qui concerne le premier pôle ("potentiel", la créativité est considérée comme une sorte de propriété possédée par des individus et susceptible de se révéler plus ou moins, selon certaines conditions ; elle est hiérarchisée selon cinq niveaux différents :
– expressive, où l'individu s'adonne à la spontanéité du premier jet ;
– productive, où le sujet utilise et développe des contraintes techniques pour construire un objet qui lui est propre ;
– inventive, où il fait des relations nouvelles entre des éléments préalablement dissociés ;
– innovante, où le sujet joue sur des modifications des fondements d'un domaine pour se donner ses propres règles de fonctionnement ;
– émergente, où l'individu produit des choses qui n'existaient pas auparavant.
(TORRANCE, "Guiding creative talent", 1962).
Toujours en ce qui concerne le "potentiel", des études ont permis de conclure, en mettant en rapport intelligence et créativité, à l'indépendance de ces deux notions.
(WALLACH et KOGAN, "Modes of thinking in young children", 1965)

• En ce qui concerne le second rôle ("produit"), la créativité est définie – à partir de l'étude des niveaux de production – selon le critère d'originalité, c'est-à-dire de rareté (mais une rareté non aberrante).
(GUILFORD, CHRISTENSEN, WILFORD, "Study of creative thinking", 1952)

• En ce qui concerne le troisième pôle ("processus"), il concerne les différentes phases du phénomène de création, entre le moment de l'enclenchement et celui de la production. Il s'agit plus exactement du "processus de recherche".
Un certain nombre d'études ont permis d'établir des repères, des phénomènes, dispositions et comportements en œuvre dans l'émergence de la créativité.
– Tout d'abord, considérer que, par rapport à la créativité, on distingue deux types cognitifs :
* la pensée convergente qui s'assigne un seul but à poursuivre et recherche le moyen le plus efficace pour l'atteindre,
* la pensée divergente qui induit une pluralité de moyens et de buts possibles dans l'action de l'individu.
(GUILFORD, "The nature of human intelligence", 1967)
– Le hasard, la similarité, la médiation participent de façon importante à l'élaboration des différentes façons d'atteindre une solution créative.
(MEDNICK, "The associative basis of the creative process", 1962)
– La création qui est située au point de rencontre entre deux plans auparavant sans aucun lien répond à l'action de combiner, relier, synthétiser d'une manière nouvelle.

(KOESTLER, "The act of creation, 1964).

L'ensemble de ces études s'accorde pour conclure à une non dépendance entre les concepts d'intelligence et de créativité. Ce qui rend cette dernière possible et, de manières certes différentes, accessible à tous.
Pour développer la créativité, il suffirait de laisser aller sa pensée, la laisser associer des choses auxquelles la pensée rationnelle n'aurait pas songé et de structurer ensuite ces choses pour les rendre réellement nouvelles, porteuses d'un nouveau regard, de nouvelles perspectives et d'un sens nouveau.
Cette faculté – révèlent ces études –, toute personne saine d'esprit la possède en elle et peut donc la rendre vivante à condition bien sûr de pouvoir (ou vouloir) la laisser émerger. Pour laisser s'exprimer cette faculté et pour qu'ainsi la créativité puisse se développer, il est intéressant de donner la liste des principes que retient TORRANCE ("Guiding creative talent", 1962, p. 56) :
«– Respecter les questions des enfants et les amener à trouver la réponse eux-mêmes ;
– Respecter les idées originales inhabituelles et faire découvrir à l'enfant leur valeur ;
– Montrer aux enfants que leurs idées ont une valeur ; adopter celles qu'il est possible d'adopter dans une classe ;
– Donner un travail libre aux enfants, sans menace de notes ou de jugement de valeur ;
– Ne jamais formuler un jugement sur la conduite des enfants, sans expliquer toujours la cause et les conséquences.»
Mais si ces points de repères sont intéressants, on peut se demander quel type de pratique pédagogique va faciliter l'émergence des données les plus personnalisées.

Ces travaux de recherche sur la créativité ont été traités tantôt pour définir les formes dans lesquelles celle-ci se présente, ce qui constitue un élément intéressant de repère méthodologique et d'analyse de son niveau d'expression, tantôt pour caractériser les différents points avec lesquels elle converge ou contre lesquels elle se confronte. Et on trouve là, à travers des définitions et des principes, un ensemble d'idées pour que la créativité puisse se libérer et se développer.
Ceci étant dit, le danger est que, prises en tant que telles, ces idées, peuvent en rester simplement au niveau de techniques qui ne permettent pas, sinon de façon tout à fait aléatoire, la production réelle de choses nouvelles.
En effet, nous voulons souligner que la créativité – dépendant des ressources créatives individuelles et débouchant sur une forme de créativité –, correspond à un élan, un désir, voire un besoin vital pour certains. Que vouloir la développer à tout crin débouche souvent sur des effets non voulus et contradictoires, ainsi que le montre l'étude d'Eric PLAISANCE déjà citée où, sous prétexte de créativité, l'expression des enfants est réduite à sa plus simple expression : reproduction de choses dites créatives et produites auparavant par d'autres en

espérant, de façon implicite, qu'un "déclic" se produira. Mais à quelles conditions, pour qui et de quelles manières ?

Nous pensons que ce mouvement dépend davantage, chez l'enfant comme chez l'homme, d'éléments personnels profonds et complexes que de techniques à proprement parler (même si celles-ci peuvent aider à l'émergence et la conscience de ceux-là). Nous pensons que l'activité du sujet est ici centrale.
Nous voulons alors parler de :
– vision (perception) personnelle des choses,
– représentations,
– conscience de son pouvoir d'expression (laquelle est liée à celle des déterminismes personnels, tant biographiques que culturels). C'est sur cette conviction que se fonde l'ensemble de notre travail de recherche.
Pour cela, nous avons choisi deux remarques que nous pensons pertinentes pour illustrer notre propos :
«Il faut encore mentionner que si les aptitudes mentales – ici l'aptitude créative – déterminent ce que le sujet est capable de faire, ce qu'il fait réellement dépend de facteurs dynamiques de la personnalité – motivation – et ajoutons des occasions ou ressources qu'offre l'environnement. (...) [autrement dit] :
Le contenu des productions est sujet à une double distorsion : celle qui provient des différences individuelles et celle qui dérive de la culture.»[31]
et,
«Il ne suffit pas de savoir, d'admettre que l'enfant est un être vivant qui a ses besoins propres d'activité, de mouvement, qu'il porte en lui toute la richesse du monde et, à ce titre, mérite considération, qu'il a sa mentalité propre, avec son égocentrisme, son goût du mythe et de la fiction dont il faut savoir attendre qu'il puisse se dégager, encore faut-il que les parents, responsables en tirent les conséquences sur le plan de l'éducation. Ce qui pour beaucoup n'est possible que s'ils ont d'abord surmonté leur propre aliénation et se sont suffisamment libérés pour ne pas faire de leur enfant un objet, ni le traiter comme tel.»[32].
Deux remarques qui relient la notion de créativité à celle qui assure le contexte de son émergence, c'est-à-dire celle qui lui confère sa véritable originalité et particularité : l'Imaginaire de chacun (à la fois individuel et collectif).

---

31 A. DIAS de SOUSA-RIBEIRO, A. BONBOIR, *"A la recherche des moyens de stimuler la créativité"*, in Bulletin de psychologie, Tome XXXVIII n°372, pp. 814-815.
32 R. GLOTON, C. CLERO, (1971 – 6ème éd. 1981).*"L'activité créatrice chez l'enfant"*, Paris, Casterman, p. 55.

-2- Créativité et émergence de l'imaginaire

C'est pourquoi, plus que de créativité, terme trop souvent générique, nous préférons parler d'IMAGINAIRE dans toute action humaine dite novatrice ou créative. Car nous pensons que tant que le concept de créativité ne sera pris qu'en tant que résultat d'un processus, c'est-à-dire comme produit, tant qu'il ne sera pas relié systématiquement à cet élément organisateur de la personne que l'on appelle "Imaginaire", l'analyse manquera toujours en partie son objet et se verra condamnée à l'inefficacité. Mais encore que, là aussi, ce terme d'imaginaire recouvre un aspect qui flirte avec une notion fétiche à laquelle on se rallie comme à une divinité, par un acte de foi. Eclat illusoire né de l'importance incidemment accordée au sens de la vue (vue de l'esprit).
L'Imaginaire, en effet, n'est pas tout ce qui a trait à l'irréel, au fantastique ou au merveilleux.

Il faut cesser d'opposer le réel et l'imaginaire car ce que nous appelons le réel est fait en grande partie de notre imaginaire, comme le corps humain est fait d'eau ; et ce que nous opposons au réel n'est pas l'imaginaire mais la fiction.
Dès lors, la prise en compte de l'imaginaire, parce qu'il part du réel dont il représente le sens, devient indispensable. Et parce que l'imaginaire se constitue à partir du réel, il est à souligner que les individus socialement différenciés n'ont pas le même réel, donc pas le même imaginaire.
«Tout imaginaire apparaît "sur fond de monde", mais réciproquement, toute appréhension du réel comme monde implique un dépassement caché vers l'imaginaire.»[33]
Cette double implication entre réel et imaginaire est intéressante en ce qu'elle nous fait percevoir la structure même de l'imaginaire. Une structure que Paul RICŒUR[34] définit comme essentiellement conflictuelle et qui opère, selon lui, tantôt sous la forme de l'idéologie, tantôt sous celle de l'utopie.

Dans un premier temps, cette double implication entre réel et imaginaire nous amène à distinguer deux formes d'imaginaire. L'un dit "objectif" et l'autre dit "subjectif" selon Jacques HENRIOT[35].
«– L'imaginaire objectif, exogène : c'est celui qui vient du dehors à l'enfant, un imaginaire déjà là, pré-imaginé en quelque sorte. Il apparaît dans la littérature, les récits que l'on fait à l'enfant, les contes, les légendes, les films, les bandes dessinées, les jouets... Cet imaginaire s'offre à lui dès son plus jeune âge, s'impose à lui, l'enveloppe, l'assaille, l'investit tout entier.
– L'imaginaire subjectif, endogène : ce serait, par hypothèse, le pouvoir dont dispose chacun de nous, d'imaginer, c'est-à-dire de se construire un imaginaire à soi. (A ce propos, on a raison

---

33 J.P. SARTRE, (1940). *"L'Imaginaire"*, Paris, Gallimard, p. 361.
34 P. RICŒUR, (1986). *"Du texte à l'action"*, Paris, Seuil, pp. 379-392.
35 J. HENRIOT, (1985).*"L'Imaginaire en jeu"*, Rapport du congrès de l'AGIEM, Nîmes, pp. 44-45.

de distinguer deux choses : d'une part l'imagination qui est le pouvoir d'imaginer, de penser par images, de se donner des images ; d'autre part l'imaginaire proprement dit qui se présente comme un ensemble plus ou moins cohérent, plus ou moins structuré, un "monde" à part qui s'élabore peu à peu et se maintient au long d'une durée.)
L'Imaginaire subjectif, endogène, est beaucoup plus difficile à étudier pour la raison qu'il ne se donne pas à connaître d'une manière objective. (...) [Pour avoir quelques chances de saisir cet imaginaire, considérons que] *c'est le point où se rencontrent, s'articulent et se dissocient plus ou moins, imaginaire objectif et imaginaire subjectif. Un "jeu" s'introduit dans le premier par l'effet du second. Il devient possible de percevoir une différence entre ce que le groupe donne à l'enfant et l'utilisation qu'en fait l'enfant, c'est-à-dire la manière dont il les prend pour "outils".»*
De son côté, Georges JEAN[36] définissant l'imaginaire, nous amène d'abord à distinguer deux types d'imagination : l'une dite "reproductrice" et l'autre "créatrice".
«Le mot "imagination" désigne grossièrement la faculté par laquelle l'homme est capable, soit de reproduire (en lui ou en se projetant hors de lui), les images emmagasinées dans sa mémoire (imagination dite "reproductrice"), soit de créer des images nouvelles qui se matérialisent (ou non) dans des paroles, des gestes, des objets, des œuvres, etc.
L'Imaginaire" serait alors le mot qui désigne les domaines, les territoires de l'imagination.»
Ces deux types d'imagination, dont l'une "reproductrice", c'est-à-dire désignant une simple modalité de la mémoire, mais qui à ce titre fonctionnerait à l'écart de l'irrationnel et pourrait alors aider les procédures de mémorisation du savoir, et l'autre "créatrice", c'est-à-dire inventive, considérée comme "la mère de tous les vices" tant elle apparaît incontrôlable et donc suspecte, de par son pouvoir de "déviation", se présentent, à l'évidence, à des niveaux différents.
Ces niveaux différents provoquent et suggèrent des comportements eux-mêmes différents. C'est-à-dire que, concernant le sujet de l'une ou l'autre de ces imaginations, on suppose des "territoires" explorés de façons bien particulières, voire même contradictoires :
– soit explorant le réel pour mieux s'y adapter et se persuader de sa légitimité,
– soit développant à son égard une attitude critique qui s'autorise à l'imaginer autre.

On le voit, les résultats, selon les domaines dans lesquels ils s'appliquent – artistiques, scientifiques, politiques... – n'ont pas, on s'en doute, les mêmes incidences ni conséquences. D'où l'intérêt qu'il peut y avoir, pour une société donnée, à réguler voire gérer ces types de comportements. Ce qui, dès lors qu'il s'agit de développer l'imagination, amène à faire des choix, surtout dans le domaine de l'éducation et notamment à l'école. C'est ce qu'a montré Bruno DUBORGEL[37] qui, dénonçant ce qu'il appelle la "dangerosité de l'imagination", a étudié comment l'institution prend position face à cette dernière, préférant développer une

36 G. JEAN, (1976). *"Pour une pédagogie de l'imaginaire"*, Paris, Casterman, p.28.
37 B. DUBORGEL, (1983). *"Imaginaire et Pédagogie"*, Paris, Le Sourire qui mord.

imagination "reproductrice" maintenant mieux le lien avec la réalité, au détriment d'une imagination "créatrice", perçue comme dangereuse, ouverte à l'irrationnel et à ce titre "maîtresse d'erreurs et de fausseté".

Et ceci, même quand le discours théorique considère la première comme une forme psychologique "inférieure", qui ne serait qu'une forme de la mémoire, alors qu'il fait l'éloge, dans le même temps, de la seconde, perçue comme la plus haute des facultés humaines, capable de combiner entre eux, d'une manière novatrice, les intuitions, souvenirs et autres idées.

Ainsi – comme le démontre Bruno DUBORGEL –, malgré le discours élogieux sur l'imagination "créatrice", elle reste, dans la réalité pédagogique, objet de surveillance, perçu comme obstacle à la connaissance. Et c'est l'imagination dite "reproductrice" ou "représentative" qui, parce que jugée plus gérable et donc moins dangereuse, semble bénéficier d'un préjugé plutôt favorable dans la pratique.

«L'imagination est utile, mais dans la limite de sa participation à un paysage pédagogique ordonné aux valeurs impérieuses de la Réalité et de la Raison. (...)

Sa seule activité licite est de se nourrir des "idéaux" pré-définis pour elle et d'apprendre à y obéir ; hors de ces limites, son activité aurait toute chance de produire ou de rechercher ces images, ces œuvres ou ces utopies moralement inadmissibles.»[38]

Nous touchons ici à cette structure conflictuelle de l'imaginaire dont parle Paul RICŒUR[39], ce qui nous amène au deuxième temps concernant la double implication entre réel et imaginaire.

3. LA STRUCTURE CONFLICTUELLE DE L'IMAGINAIRE : ENTRE IDEOLOGIE ET UTOPIE

En constatant la "structure conflictuelle" de l'imaginaire, navigant toujours entre deux formes de positions :

– l'une proche du réel, alimentée directement par lui, qui utiliserait le réel tel quel en jouant sur des associations, des analogies... (imaginaire objectif – imagination reproductrice),

– l'autre, qui tout en s'y alimentant aussi, aurait tendance à s'en défaire, s'en émanciper et même parfois s'y opposer (imaginaire objectif – imagination créatrice),

Paul RICŒUR fait un rapprochement de ces deux positions avec deux notions aux caractéristiques et fonctions qu'il définit à la fois comme négatives et positives : l'idéologie et l'utopie. *«L'Idéologie et l'Utopie sont des figures de l'imagination reproductrice et le l'imagination productrice.»*[40]

---

38 *Ibid.*, pp. 293-294.
39 P. RICŒUR, *op. cit.*
40 *ibid.*, p. 391.

Il démontre comment les niveaux de l'une et de l'autre sont profondément en corrélation, de façon parallèle et quel est le fonctionnement de chacune d'elle ; et au-delà de ce parallélisme, comment idéologie et utopie se complètent mutuellement. *«Tout se passe comme si cet imaginaire reposait sur la tension entre une fonction d'intégration* [idéologie] *et une fonction de subversion* [utopie]»[41]

-1- Entre idéologie et utopie

• Concernant l'idéologie, Paul RICŒUR détermine trois usages de celle-ci :
– une fonction de dissimulation de la réalité,
– une fonction de légitimation qui est liée au phénomène de domination, soutenu par le discours théorique pour mieux justifier et persuader : *«les idées de la classe dominante deviennent des idées dominantes en se faisant passer pour des idées universelles.»*[42] ;
– une fonction d'intégration qui devient objet de croyance.
Ces trois fonctions ont un trait commun : celui de constituer une interprétation de la vie réelle. Ces trois niveaux s'entretiennent mutuellement pour pouvoir se perpétuer, où le processus d'intégration se prolonge dans celui de légitimation.
«Peu à peu, l'idéologie devient une grille de lecture artificielle et autoritaire non seulement de la façon de vivre du groupe, mais de sa place dans l'histoire du monde.»[43]

C'est l'aspect négatif de l'idéologie qui expurge la pensée de l'homme de tout moyen critique concernant cette représentation du réel. *«C'est tout le système de notre pensée qui se trouve transmuté dans une croyance collective soustraite à la critique.»*[44]
Mais à côté de cet aspect négatif, l'idéologie n'en recouvre pas moins un aspect positif qui se présente comme une fonction nécessaire dans la représentation qu'une société se fait d'elle-même et de sa cohérence. *«C'est toujours à travers un idée, un image idéalisée de lui-même, qu'un groupe se représente sa propre existence ; et c'est cette image qui, en retour, renforce son identité.»*[45]

Ces deux aspects, négatifs et positifs, de l'idéologie sont à relier pour saisir que l'illusion perceptive entretenue dans l'idéologie n'est qu'une "corruption" du processus de justification pour exister, mais que dans le même temps, toute idéalisation se transforme inéluctablement en dissimulation ou mensonge. L'Idéologie se caractérise comme une représentation imaginaire du réel, indispensable pour la conscience du réel (c'est-à-dire la "praxis"). Réel qui se différencie

41 *ibid.*, p. 391.
42 *ibid.*, p. 392.
43 *ibid.*, p. 386.
44 *ibid.*, p. 387.
45 *ibid.*, p. 387.

des représentations imaginaires que les hommes s'en font, c'est-à-dire le reflet du réel dans leur imagination.
Et si l'Idéologie apparaît alors comme une "conscience fausse" du réel, une façon de trouver un sens au réel auquel l'homme appartient, ne représente-t-elle pas un moyen (humain) d'accéder – par des chemins détournés – à celui-ci, dès lors que l'on parvient à dépasser toute figure idéologique ? Une sorte de médiation symbolique où l'imaginaire est coextensif du réel lui-même. Et médiation qui permet à l'homme de s'adapter au réel. Ainsi cette affirmation de Martha HARNECKER[46] : *«les idéologies ne sont pas des représentations objectives, scientifiques, du monde, mais des représentations remplies d'éléments imaginaires ; elles expriment plus des désirs, des espoirs, des nostalgies, qu'elles ne décrivent une réalité. Les idéologies peuvent contenir des éléments de connaissance, mais les éléments prédominants sont ceux qui ont une fonction d'adaptation à la réalité.».*

• Concernant l'utopie, Paul RICŒUR la définit – parallèlement à l'idéologie qui renforce et conserve le groupe social tel qu'il est –, comme un moyen de se sortir de l'idéologie en projetant l'imagination hors du champ du réel "dans un ailleurs qui est aussi un nulle part".
On distingue là aussi trois niveaux qui confèrent à l'utopie un aspect négatif :
– la constitution radicale d'un "ailleurs" qui s'oppose à l'existant et qui le met en question en détruisant ainsi la fonction intégratrice de l'idéologie ;
– cette remise en cause est en fait une manière particulière d'exercer un pouvoir : *«on pourrait dire que les utopies constituent autant de variations imaginatives sur le pouvoir»*[47], et dans ce sens représentent une menace pour la stabilité du réel ;
– mais ce pouvoir peut s'avérer tout aussi contraignant que le réel auquel il s'oppose et qu'il fait évanouir en ne proposant rien d'autre que la fuite. *«L'utopie n'est plus alors qu'une manière de rêver l'action en évitant de réfléchir sur les conditions de possibilité de son insertion dans la situation actuelle.»*[48]
Mais, à côté de ces aspects négatifs, l'utopie présente une fonction libératrice : celle d'imaginer "l'autrement qu'être", "l'ailleurs".
«Imaginer le non-lieu, c'est maintenir ouvert le champ du possible.»[49]
L'utopie serait alors une sorte de "garde-fou" nécessaire face à l'idéologie et ses représentations imaginaires, qui assurerait une fonction critique vis-à-vis de l'idéologie.

---

46 M. HARNECKER, (1974). *"Les concepts élémentaires du matérialisme historique"*, Bruxelles, contradiction, p.87.
47 P. RICŒUR, *op. cit.*, p. 389.
48 *ibid.*, p. 380.
49 *ibid.*, p. 390.

des représentations imaginaires que les hommes s'en font, c'est-à-dire le reflet du réel dans leur imagination.
Et si l'Idéologie apparaît alors comme une "conscience fausse" du réel, une façon de trouver un sens au réel auquel l'homme appartient, ne représente-t-elle pas un moyen (humain) d'accéder – par des chemins détournés – à celui-ci, dès lors que l'on parvient à dépasser toute figure idéologique ? Une sorte de médiation symbolique où l'imaginaire est coextensif du réel lui-même. Et médiation qui permet à l'homme de s'adapter au réel. Ainsi cette affirmation de Martha HARNECKER[46] : *«les idéologies ne sont pas des représentations objectives, scientifiques, du monde, mais des représentations remplies d'éléments imaginaires ; elles expriment plus des désirs, des espoirs, des nostalgies, qu'elles ne décrivent une réalité. Les idéologies peuvent contenir des éléments de connaissance, mais les éléments prédominants sont ceux qui ont une fonction d'adaptation à la réalité.».*

• Concernant l'utopie, Paul RICŒUR la définit – parallèlement à l'idéologie qui renforce et conserve le groupe social tel qu'il est –, comme un moyen de se sortir de l'idéologie en projetant l'imagination hors du champ du réel "dans un ailleurs qui est aussi un nulle part".
On distingue là aussi trois niveaux qui confèrent à l'utopie un aspect négatif :
– la constitution radicale d'un "ailleurs" qui s'oppose à l'existant et qui le met en question en détruisant ainsi la fonction intégratrice de l'idéologie ;
– cette remise en cause est en fait une manière particulière d'exercer un pouvoir : *«on pourrait dire que les utopies constituent autant de variations imaginatives sur le pouvoir»*[47], et dans ce sens représentent une menace pour la stabilité du réel ;
– mais ce pouvoir peut s'avérer tout aussi contraignant que le réel auquel il s'oppose et qu'il fait évanouir en ne proposant rien d'autre que la fuite. *«L'utopie n'est plus alors qu'une manière de rêver l'action en évitant de réfléchir sur les conditions de possibilité de son insertion dans la situation actuelle.»*[48]
Mais, à côté de ces aspects négatifs, l'utopie présente une fonction libératrice : celle d'imaginer "l'autrement qu'être", "l'ailleurs".
«Imaginer le non-lieu, c'est maintenir ouvert le champ du possible.»[49]
L'utopie serait alors une sorte de "garde-fou" nécessaire face à l'idéologie et ses représentations imaginaires, qui assurerait une fonction critique vis-à-vis de l'idéologie.

---

46 M. HARNECKER, (1974). *"Les concepts élémentaires du matérialisme historique"*, Bruxelles, contradiction, p.87.
47 P. RICŒUR, *op. cit.*, p. 389.
48 *ibid.*, p. 380.
49 *ibid.*, p. 390.

Pendant que l'idéologie exerce une fonction du renforcement du réel, l'utopie, elle, assure à l'imaginaire, sa fonction excentrique. On le voit, idéologie et utopie sont deux notions complémentaires en raison de leurs échanges mutuels.
Ainsi, lorsque l'une (l'utopie) conteste le réel pour se projeter dans un "ailleurs", l'autre (l'idéologie) lutte contre celle-ci en développant une "identité du groupe". Leurs liens sont ici éminemment resserrés et leurs relations profondément contradictoires.
«Pour pouvoir rêver d'un ailleurs, il faut déjà avoir conquis, par une interprétation sans cesse nouvelle des traditions dont nous procédons, quelque chose comme une identité narrative ; mais, d'autre part, les idéologies dans lesquelles cette identité se dissimule font appel à une conscience capable de se regarder elle-même sans broncher à partir de nulle part.»[50]

-2- L'imaginaire face au réel : adaptation et libération

La double implication du réel et de l'imaginaire se trouve, ici, illustrée par les rapports qu'entretiennent entre elles idéologie et utopie. Et s'il s'est agit, tout au long de cette réflexion, d'imaginaire social, il est à souligner que l'imaginaire individuel connaît un fonctionnement sensiblement identique : *«l'imaginaire social ne diffère pas fondamentalement de ce que nous connaissons de l'imagination individuelle : tantôt l'image supplée à l'absence d'une chose existante, tantôt elle la remplace par une fiction.»*[51]
Ce détour par le deuxième point de notre exposé sur la double implication entre réel et imaginaire est utile pour mieux prendre conscience :
– non seulement de l'aspect trompeur de nos perceptions : *«connaître revient toujours à prendre conscience du caractère trompeur des perceptions»*[52],
– mais également de l'aspect dynamique et fondamental de l'imaginaire dans les représentations du réel et donc de l'activité du sujet face au réel (celui qu'il se représente) mais aussi face à ses conditions réelles d'existence.
Cette activité est d'autant plus sollicitée que le réel, dans lequel le sujet est plongé, est plus ou moins éloigné de celui dans lequel il s'est développé et structuré – ce qui est le cas pour nombre d'individus, de l'école.

Pour prendre un exemple simple et plutôt caricatural, on pourrait développer les choses ainsi : on n'imagine pas pour son propre enfant, pouvoir "s'amuser" à définir les choses autrement que ce par quoi on les désigne habituellement. Si l'on osait pratiquer ainsi, ne serait-ce que pour les objets familiers, en désignant un objet par un autre et inversement, et ainsi de suite pour tous les objets qui nous entourent, on verrait se développer chez cet enfant une sorte de réalité

50 *ibid.*, pp. 391-392.
51 *ibid.*, p. 391.
52 J. BEILLEROT, (janv. 1979). *"Le savoir, rapport et appropriation"*, Revue Education Permanente n°47, p. 46.

(fausse), délirante pour les autres, mais qui pour celui-ci ne serait rien d'autre que le réel qu'on lui aurait désigné.
Pour s'adapter alors à un autre réel – celui des autres –, il devrait sans cesse mobiliser une activité mentale accrue (d'observation, de comparaison, transposition...) afin de donner, pour ainsi dire, une "traduction" de son ancien réel vers le nouveau. Et ceci (bien que cet exemple soit simpliste), sans que les autres ne puissent mesurer de quel type de représentations procède cet enfant pour s'adapter à ce nouveau réel, ni quel imaginaire il met en œuvre pour assurer cette transformation. Cet exemple n'est pas aussi farfelu qu'on pourrait le croire car la réalité (mais laquelle ?) nous montre que c'est le cas de tous les individus ou groupes, n'appartenant pas aux mêmes classes ou cultures, lorsqu'ils se rencontrent et dont les identités respectives s'achoppent.

L'Activité imaginaire du sujet est ce qui lui permet d'aborder la réalité – et pas seulement de s'y adapter, comme pour l'idéologie ; elle est ce qui assure sa mobilité dans le monde, c'est-à-dire la capacité de se libérer des images premières, de ne pas en dépendre irrémédiablement, tout en sachant que les hommes développent toujours des croyances, adhèrent à des idéologies ou poursuivent souvent un idéal, ce qui stimule d'autant plus leur activité imaginaire pour trouver des moyens d'action dans la pratique.
Ainsi l'imaginaire, qu'il soit individuel ou collectif, apparaît-il comme un élément fondamental d'appréhension des choses et du monde, soit pour s'y conformer, soit pour les dépasser. C'est lui qui est à l'œuvre dans la diversification des pratiques, leur approche différenciée ou plus ou moins décalée de formes homogénéisantes préalablement produites et divulguées comme modèle de fonctionnement. C'est lui qui – dans le développement de la personne, son activité subjective – autorise l'existence de choses autres possibles, d'une distanciation de pratiques homogénéisantes.
C'est pourquoi nous nous intéressons à l'imaginaire, c'est-à-dire l'élément qui organise et structure le développement de la personne, et ceci pour deux raisons :

• Tout d'abord, nous pensons que l'imaginaire est sans arrêt à l'œuvre dans les comportements humains, y compris pour reproduire le donné, l'existant.
Et dans ce cas, quelle idée de la norme ou du modèle aura-t-il fallu acquérir pour penser ne pouvoir que s'y conformer et donc, du même coup, ne pas s'autoriser à oser d'autres faire. Quel rapport imaginaire est en jeu pour s'enfermer dans un tel type de comportement ? Cette interrogation souligne de façon aiguë le rapport qu'il y a entre le réel (la représentation que l'on en a) et l'imaginaire.
Ce comportement est alors typiquement idéologique où le sujet mobilise un rapport particulier (imaginaire) au réel ; non pas celui véritable de ses conditions d'existence mais celui de sa façon de le définir, le percevoir et le vivre. *«Dans l'idéologie, le rapport réel est inévitablement*

investi dans le rapport imaginaire : rapport qui exprime plus un volonté, voire une espérance ou une nostalgie, qu'il ne décrit une réalité.»[53]

Il y a, ici, une surdétermination du réel par l'imaginaire et de l'imaginaire par le réel. Ainsi, cette réflexion de Louis ALTHUSSER, qui s'applique pour l'école, comme pour tout système qui entend faire "régner sa loi" ou tout au moins imposer sa façon de voir les choses, les organiser et les gérer. Pour toute personne, ou organisation, un principe s'impose, celui de *«croire à son mythe, avant d'en convaincre les autres, et non seulement pour les convaincre, car ce qu'elle vit dans son idéologie c'est ce rapport imaginaire à ses conditions d'existence réelles, qui lui permet à la fois d'agir sur soi et sur les autres afin d'assumer, de remplir et de supporter son rôle historique de classe dominante.»*[54].

Pour l'école, ce propos est illustré à travers l'étude de Bruno DUBORGEL concernant le lien entre l'imaginaire et la pédagogie et où il montre combien, pour cette institution, l'imagination est à craindre pour sa faculté "d'embellir" le réel et donc son risque d'éloigner le sujet de la réalité. *«Imagination n'est pas loin de signifier incapacité à se maîtriser, échec ou vice du vouloir. Imaginer c'est en ce sens, s'écarter des "vertus scolaires" d'attention docile aux impératifs, aux conduites, aux objets, au vouloir prévu par l'acte pédagogique ; par là même c'est s'insérer dans un processus plus général de transgression des règles et des valeurs.»*[55]

En développant un discours sur la dangerosité de l'imagination "maîtresse d'erreurs et de fausseté", en l'opposant à l'attention – vertu scolaire –, l'école donne une représentation négative de l'imagination qui justifie, dès lors, son exclusion de l'école ou en tout cas son euphémisation, eu égard aux formes dans lesquelles elle est tolérée.

Exclue pour cause de dangerosité et d'inadmissibilité pédagogique, l'imagination est suspectée, dite incontrôlable et reconnue comme telle. On le voit, cette vision de l'imagination est directement liée à des conditions particulières, à des acceptions déterminées, reconnaissant ce qui est bien ou mal pour l'école, ce qui est vrai ou faux, normal ou non.

Mais, vivant un autre rapport au réel pédagogique, c'est-à-dire le vivant dans un rapport aux conditions de son émergence par rapport à celles de sa propre existence (ou de celle des élèves auxquels on s'adresse), l'imagination pourra revêtir un autre aspect, sans doute opposé à celui-ci. Un aspect suggérant l'adhésion à d'autres valeurs éducatives.

De là, l'intérêt qu'il y a à toujours relativiser ce que l'on croit être et l'effort d'analyser le réel tel qu'il se présente, à la lumière de la pratique et de ce qu'elle produit.

• L'autre raison de notre intérêt pour l'imaginaire se situe dans ce que Paul RICŒUR définit pour l'utopie : *«un écart entre l'imaginaire et le réel qui constitue une menace pour la stabilité et la permanence de ce réel.»*[56].

---

53 L. ALTHUSSER, (1973). *"Pour Marx"*, Paris, Maspéro, p. 240.
54 *ibid.*, p. 241.
55 B. DUBORGEL, *op. cit.*, p. 296.
56 P. RICŒUR, *op. cit.*, p.389 citant K. MANNHEIM in *"Idéologie et utopie"*.

Un écart qui suggère "un ailleurs", "un autrement qu'être", pas seulement dans le réel, mais dans la perception que l'on peut en avoir (idéologie) et donc qui invite à prendre en compte réellement les conditions d'existence de chacun. L'Imaginaire peut alors être, pour la pédagogie, un moyen pour saisir l'autre dans ce qu'il a de particulier et avoir quelques chances de ne pas enfermer trop tôt le sujet dans les règles déterminées ou limitatives.

Lorsque nous disons que l'imaginaire peut être "un moyen", nous ne voulons pas en faire un outil, un instrument ni une technique (comme c'est le cas pour la créativité) dont les apprentis eux-mêmes feraient les frais[57], mais simplement le prendre en compte comme une occasion de saisir – comprendre – l'autre, de "laisser ouvert le champ du possible". Comme une possibilité d'oser d'autres faire pour chacun.
Glaner çà et là, dans la vie même, des impressions, des sensations, des images pour plus tard.
«L'imagination de l'autre commence là, dans la saisie – ne serait-ce qu'intuitive – de nos différences.»[58]
Prise en compte de l'imaginaire comme une occasion de provoquer l'éclatement des illusions pour soi, pour les autres.

-3- L'imaginaire comme activité de transformation

Ce qui est dit de l'utopie : "écart entre l'imaginaire et le réel", renvoie à une sorte de fiction irréalisable. Mais ce qui est mis en jeu : ouverture d'un "ailleurs", suggère l'imaginaire lui-même ; ce que nous ne pouvons circonscrire pour chacun et pourtant qui représente le moteur de bien des actions.
S'il est difficile de saisir de quoi est fait l'imaginaire, si nous ne pouvons que dire de lui qu'il opère comme l'idéologie, en reculant la conscience du réel [M. HARNECKER] en ne représentant que des désirs, des espoirs ou des nostalgies [L. ALTHUSSER], au moins pouvons-nous nous entendre sur ce qui le caractérise : le lien qui l'unit – sous des formes diverses – à la réalité.
Dans ce sens, une non prise en compte de l'imaginaire conduit fatalement à une forme de stérilisation de l'imaginaire et surtout à un éloignement des réalités individuelles.
C'est dans ce cadre que l'imaginaire nous intéresse, pour sa position dynamogène vis-à-vis des représentations – individuelles ou collectives – des hommes, mais également pour sa participation, à partir d'une connaissance objective du réel (de ses conditions d'existence), à une évolution des représentations ; laquelle peut amener à une prise de conscience du réel, des faits humains, de leur histoire, leur organisation, leur fonctionnement et leur interaction. Au total, une activité susceptible d'apporter, au-delà de la prise de conscience nécessaire, une

57 Voir l'étude d'E. PLAISANCE, *op. cit.*
58 G. JEAN, (1982). *"Poétique de l'imaginaire chez le jeune enfant"*, Congrès A.G.I.E.M., Rennes, p. 45.

évolution dans l'histoire même du sujet et celle du groupe social. L'histoire de l'art et en particulier celle du développement de la danse contemporaine est significative d'une évolution des représentations humaines en matière d'exploration et d'expression artistique.
Directement connectée au réel social, elle a permis une évolution des représentations habituelles et traditionnelles, qui a permis à son tour de pulvériser certains attendus sociaux : sur le sens de cet art, son utilité sociale, son rapport au réel.
Et c'est par l'action imaginante d'artistes que cette évolution s'est produite. Une évolution qui, sans doute, apparaissait pour les contemporains de l'époque, comme une forme d'utopie, mais devenue socialement réelle en étant porteuse d'attentes pour les autres membres de la société.

Ces productions se sont révélées efficaces – nous voulons dire socialement efficaces –, fruit de l'imagination de l'homme, elles ont contribué à un changement topique de regard, du seul fait d'une anticipation à partir de situations observées, ressenties, vécues.
Elles ont pu opérer un changement de point de vue, d'idéologie ou de mythe : dans le cas de la danse (comme nous le verrons dans le chapitre qui suit), au mythe du corps aérien, harmonieux, lisse, s'est substituée la présence d'un autre corps ; un corps directement lié à la vie quotidienne, corps expression de l'état du monde, enraciné dans celui-ci, corps souffrant.
Mais dans quelles mesures ce nouveau corps n'est-il pas, lui aussi, un mythe et n'opère-t-il pas à la manière d'une idéologie ?

Notre propos n'est pas ici de répondre directement à cette question, mais de s'intéresser à l'imaginaire comme élément organisateur de la personne, de son expression face au monde, à travers l'histoire et la culture dont elle est porteuse ; et à ce titre comme révélateur de *«l'essence de l'esprit»* et comme *«activité qui transforme le monde.»*[59]
Un élément qui permet de comprendre bon nombre de fonctionnements – individuels ou collectifs – et qui, pour peu que l'on en prenne la peine, peut contribuer à réfléchir sur certains aspects de "l'état du monde" actuel et particulièrement, pour nous, sur les pratiques pédagogiques des maîtres, en tentant de répondre aux questions que soulève l'activité subjective de chaque sujet – rapport au monde, sens de l'activité...
Car, s'intéresser à l'imaginaire c'est, pour nous, tenter de saisir ce qui apparaît de différent, de "autre", de nouveau, dans les faits humains et en particulier dans les pratiques pédagogiques des maîtres. Lesquelles ne sont pas identiques – en dépit d'une formation univoque – mais multiples, diverses, plurielles, non seulement en fonction du public auquel elles s'adressent, mais également des acteurs à l'origine de ces pratiques.
Cette multiplicité peut-elle trouver quelques raisons à travers la structure propre de chaque personne, donc de leur imaginaire ?

---

59 G. DURAND, (1969). *"Les structures anthropologiques de l'imaginaire"*, Paris, Dunod, p. 499.

4. L'IMAGINAIRE COMME ELEMENT SPECIFIQUE DE STRUCTURATION DE LA REALITE

A ce niveau de notre investigation, nous voudrions insister sur le fait que l'imagination n'est pas la faculté de former des images, mais *«plutôt la faculté de déformer les images fournies par la perception, elle est surtout la faculté de nous libérer des images premières, de changer les images. S'il n'y a pas de changement d'images, union inattendue des images, il n'y a pas d'action imaginante. Il y a perception, souvenir d'une perception, mémoire familière.»*[60].
Ce qui signifie que l'action imaginaire, qui part du réel, procède toujours par appropriation originale, particulière, pour trouver un sens à ce que l'homme perçoit – eu égard à l'ensemble des caractéristiques (psychologiques, historiques, sociologiques) qui le constituent lui-même.
"Un effort d'imagination pour saisir l'autre" [G. JEAN], un détour par une attention sur ce qui le caractérise, ce qui le constitue et le structure, est alors indispensable.
Effort indispensable, tout en sachant que cet élément constitutif n'est pas stable mais mouvant et qu'il se constitue en se structurant, ce qui permet à l'homme de s'enraciner dans sa cohérence.

Ne pas prendre en compte l'imaginaire, le nier, l'ignorer ou le reléguer au rang de "supplément d'âme", revient à renier le sujet lui-même, voire le déstructurer, surtout lorsque l'on s'avise de vouloir substituer à cet imaginaire, des images déjà définies. *«Autant dire qu'une image stable et achevée coupe les ailes à l'imaginaire.»*[61]
Notre problème est alors, dans notre domaine d'étude, de se demander quelle est la place de l'imaginaire dans le système scolaire et comment il s'intègre aux buts de scolarisation puisque les acteurs de ce système – les maîtres – doivent (si l'on est d'accord pour prendre l'imaginaire comme élément structurant de la personne) faire œuvre d'imagination dans l'action qui définit leur tâche : la pratique pédagogique.
Bruno DUBORGEL[62] a répondu pour sa part à cette interrogation. Nous voudrions la relier, ici, à ce qui alimente l'imaginaire des maîtres : leur histoire particulière et la culture qu'ils mobilisent dans leurs pratiques pédagogiques.
Ceci nous amène à revenir – comme au début de ce chapitre – à une analyse sur la culture et même au-delà, sur l'histoire du sujet.

Une culture définie comme la totalité des significations, valeurs et normes que possèdent des personnes en interaction, mais aussi comme la façon de penser, vivre et s'exprimer, déterminant l'identité, en même temps que l'appartenance sociale. Une culture en rapport étroit

---

60 G. BACHELARD, (1943). *"L'air et les songes"*, Paris, Librairie José Corti, p. 7.
61 *Ibid.*, p. 8
62 *Ibid.*

avec la réalité du sujet, à la fois intégratrice de ces valeurs et ces normes, mais également libératrice des images premières que celles-ci déterminent.
Donc, une culture capable d'évoluer avec le sujet lui-même, dans sa structure propre.

-1- Fonction imaginaire : prise en compte au sein de la culture

En ce qui concerne l'école, la culture qui y est diffusée est dénoncée par Bernard CHARLOT comme étant *«codifiée, planifiée et finalement élaborée en fonction des nécessités scolaires.»*[63].
On assiste ainsi à un renversement de situation où la culture se trouve être, non plus un élément évolutif au sein du système scolaire, mais le "dernier but" de l'école. Dernier but de l'école, caractérisé par l'accumulation de connaissances définies, le développement de compétences[64] articulées autour de ces connaissances et enfin ce qui se définit comme étant, à travers ceci, la "réalisation de l'individu".
Mais ceci n'a rien d'étonnant lorsque l'on voit que les autorités économiques, sociales et politiques – c'est-à-dire celles qui fixent véritablement les orientations des systèmes scolaires – considèrent que "l'épanouissement personnel" passe d'abord par l'élévation du niveau de vie, c'est-à-dire la promotion sociale, avec, par derrière, des représentations sociales précises, consacrées par le diplôme, lui-même certifiant l'acquisition de ce "dernier but".
En effet, pour que la promotion sociale puisse être reconnue et que l'on puisse mesurer socialement le progrès culturel de l'individu, on se réfère au diplôme qui assure cette fonction de reconnaissance (ce qui oblige alors à définir des programmes, à les uniformiser, au détriment des particularités culturelles). Ainsi l'efficacité de l'école est-elle mesurée plus par les diplômes qu'elle délivre que par la culture qu'elle diffuse. Nous rejoignons, ici, les critiques qu'émet Bruno DUBORGEL en direction du choix des modèles culturels par l'école, en fonction de leur valeur de vérité (une vérité reconnue par les générations antérieures et qui se perpétue).
«Une culture n'a pas de valeur en soi ; elle n'a de valeur que par la possibilité qu'est la sienne de donner un sens à la vie de l'homme.»[65]

---

63 B. CHARLOT, (Sept.-Oct. 1973). *"Activités périscolaires et culture"*, Education permanente n°20, p. 59.

64 A ce propos, nous voudrions souligner ce que G. MALGLAIVE (*"Enseigner à des adultes"*, Paris, PUF, 1990, pp. 126-128) dit des compétences : *«sont spécifiques et relatives à des comportements déterminés.»* ce qui aurait pour conséquence de déboucher sur le fait que *«les compétences seraient susceptibles d'être spécifiées jusqu'en des savoir-faire univoques.»* (D. HAMELINE cité par G. MALGLAIVE).
Dès lors, les compétences seraient non seulement "connectées à la matérialité de l'activité", mais également aux contenus définis pour y accéder...
Or, dit l'auteur, *«la compétence ne désigne par un contenu, mais un mécanisme qu'il s'agit d'expliquer en indiquant les éléments qui y participent. Ce mécanisme n'est autre que celui de l'action humaine et de ses caractéristiques.»* D'où, à notre sens, l'inversion de sens quant à la fonction de la culture à l'école.

65 B. DUBORGEL, *op. cit.*, p. 68.

Ceci réintroduit la part active du sujet, vis-à-vis de l'acquisition de la culture, l'évolution de celle-ci au cours de la structuration du sujet, dans le rapport entre soi et les autres (l'école) ainsi qu'entre soi et soi (évolution des représentations).
Or, ce rapport, par l'intermédiaire de l'école et du savoir qu'elle instaure, est un rapport de pouvoir, un rapport social au savoir.
Pour Bernard CHARLOT, *«les modèles que l'école véhicule sont posés comme intangibles, culturels en soi, alors même qu'ils n'ont plus aucune signification pour l'élève...»*[66]. C'est-à-dire que la culture – définie à travers la scolarité – sous-estime volontairement le rapport du sujet au réel et la fonction dynamogène et structurante de ce rapport. En le canalisant, le définissant et déterminant, elle ne s'intéresse plus qu'au produit de cette culture (certifié par le diplôme) et non au processus par lequel elle s'élabore et d'où résulte ce produit.
D'où le pouvoir de l'école et par là même des références culturelles autorisées par elle et utilisées par les maîtres dans leurs pratiques pédagogiques. Car, si la culture est susceptible d'échapper au contrôle sociopolitique (fonction libératrice), en tant qu'elle est plus ou moins fluctuante selon l'évolution du savoir humain, l'instrument de cette culture, c'est-à-dire la scolarisation, est, quant à lui, bien maîtrisé, bien organisé, donc sécurisant. Dans ce contexte on imagine que toute activité culturelle non contrôlée soit perçue comme subversive et donc reléguée au rang des disciplines non fondamentales par l'école.
De même, dans ce contexte, on comprend qu'une culture répondant à des valeurs "stables" ou "sures", c'est-à-dire rationnelles, mesurables... puisse être objet de choix pour celui qui compare le risque pris de ne pas faire ce choix à celui de la perte de pouvoir.
Or, précisément, rien ne tue plus sûrement la relation pédagogique que la soumission au modèle, que l'acculturation ainsi exercée par l'école.

La prise en compte de la spécificité de chacun apparaît alors comme indispensable.
Elle suggère une attitude qui consiste à penser la conquête du savoir, l'acquisition d'une culture, non plus comme unilatérale (des dominants vers les dominés), mais comme un lieu d'échanges et d'influences réciproques. Et ceci, même quand les savoirs culturels que diffuse l'école "n'ont plus aucune signification pour les élèves". Jouer sur la réciprocité pour tenter de redonner un sens à ces savoirs... nécessaires. Car renoncer à connaître la culture dominante, renoncer au savoir c'est, comme le fait remarquer Georges JEAN : *«se condamner à imaginer dans le vide, à partir de rien»*[67].
C'est pourquoi nous pensons qu'un détour par la prise en compte de l'imaginaire est nécessaire. Une prise en compte qui fonctionne comme une prise de conscience des différences individuelles – tant sociales que psychiques –, pour laisser ouvertes les multiples portes d'accès à la connaissance ; celles par lesquelles se libèrent toutes les virtualités de l'être.

66 B. CHARLOT, *op. cit.*, p. 64.
67 G. JEAN, (1976). *"Pour une pédagogie de l'imaginaire"*, Casterman, p. 156.

Œuvrer alors pour *«une pédagogie qui refuse de mettre en place prématurément les règles par lesquelles on prétend affronter le réel»*[68].

-2- Imagination de l'autre : un effort nécessaire

La nécessaire prise en compte de l'imaginaire :
– comme élément qui autorise des détours sur le chemin de la compréhension du monde, non seulement pour les autres mais également pour soi-même (en tant que maître ou formateur),
– ainsi que comme élément qui donne du sens à la pratique ; laquelle, nous le savons, est l'objet qui nous relie – à la réalité – et à l'imaginaire.
«L'imagination est, sur le plan de la connaissance, une forme élémentaire de représentation des possibilités indispensables à l'avènement de l'intelligence.»[69]
En effet, la perception juste de l'imaginaire passe par un effort particulier qui est "l'imagination de l'autre". Elle nécessite un effort d'écoute et de regard considérables et humbles sur l'autre, sur l'ensemble des variables qui le constituent : sociologiques, psychologiques, culturelles... Un ensemble de variables qui peuvent s'étudier objectivement, à condition de les vivre, donc de les imaginer.

Cette perception de l'imaginaire nécessite un regard dégagé de tout jugement de valeur et qui se focalise davantage sur le cheminement emprunté par le sujet – dans l'élaboration de sa connaissance ou sa pratique – que sur le résultat produit lui-même. (Même si ce dernier peut représenter une image concrétisée de celui-là – c'est-à-dire l'imaginaire – mais dans ce cas on ne sait rien de l'activité mobilisée pour aboutir au résultat.)
Parlant de pédagogie, Georges JEAN nous dit : *«la pédagogie de l'imaginaire consiste également à savoir comment on peut user des règles du jeu pour les détruire et en inventer d'autres.»*[70]. Ainsi, concernant l'imaginaire et la perception que l'on peut en avoir, dans l'effort de repérage de son fonctionnement chez le sujet, on peut dire que, de la même façon, ce travail de perception nécessite que l'on se coupe, pour un moment, de toute référence pour apprécier le "faire", c'est-à-dire le processus dans lequel le sujet s'est inscrit, pour percevoir les articulations que le sujet opère, à partir de connaissances données, dans l'élaboration de sa pratique.
Nous voulons dire par là qu'il semble que, pour saisir l'imaginaire, il s'agisse de prendre en compte tous les éléments constitutifs de la vie de chacun ; de voir comment ceux-ci s'introduisent dans la pratique pédagogique et quels rapports ils entretiennent entre eux, pour constituer à leur tour une réalité observable.

---

68 *Ibid.*, p. 84.
69 *Ibid.*, p. 31.
70 *Ibid.*, p. 118.

On voit ainsi que l'imaginaire n'est pas aussi insaisissable que cela ; qu'on peut tenter de repérer comment il procède chez chacun, en quels points particuliers il se concentre pour dégager d'autres pratiques que celles données en modèle (que ce soit pour s'y opposer ou les dépasser) et surtout qu'on peut réaliser un travail qui tente, non pas de l'objectiver – c'est-à-dire le ramener au rang d'objet ou d'outil[71] –, mais de lui rendre sa spécificité : celle de structuration de la réalité pour l'homme.

Au total, donc, réaliser un travail qui lui donne l'importance qui lui revient, à la fois comme élément organisateur et comme dynamique de changement.

Nous rejoignons enfin, François BOURRICAUD[72] dans ce qu'il affirme : *«L'Imaginaire peut devenir socialement "réel" si les attentes dont il est porteur sont communicables aux autres membres de la société et sont en mesure d'éveiller leurs énergies. (...) Il est donc tout aussi important de traiter de la régulation de l'imaginaire que de la reconnaître comme ingrédient du consensus. (...) C'est la régulation institutionnelle de l'imaginaire qui devrait intéresser les sociologues, beaucoup plus que l'exaltation indifférenciée de l'inconscient collectif.».*

Nous terminerons ce chapitre par cette formule de Georges JEAN, sorte d'exaltation d'une forme d'espoir (utopique ?) : *«L'Imagination seule est en effet capable de dire aux hommes ce que Paul ELUARD leur disait, parlant des poètes : "A la formule : vous êtes ce que vous êtes", ils ont ajouté : "vous pouvez être autre chose."»*[73]

Enfin, nous voudrions souligner que si nous avons analysé l'imaginaire à travers idéologie et utopie, c'est parce que les pratiques pédagogiques sont dirigées par des objectifs, des valeurs et des formes d'éthique qui regroupent ces notions ou tout au moins les suggèrent. Et nous pensons que l'imaginaire est sans cesse à l'œuvre dans l'élaboration des contenus, leur organisation et fonctionnent pour la pratique pédagogique.

Interroger alors les maîtres sur celle-ci révélera, sans doute, des éléments imaginaires de leur appréhension du réel, de leurs nostalgies et de leurs espoirs aussi.

Sans doute sont-ce ces espoirs qu'il faut tenter de saisir pour réfléchir sur la formation des maîtres et pour l'aborder en tentant de comprendre l'activité de chacun dans sa pratique, le rapport qu'il lui entretient, le sens qu'il lui attribue ; voir comment ces espoirs se concrétisent à travers la pratique pédagogique, pour faire de chaque maître un véritable acteur et de sa propre pratique, et de sa formation.

«Finalement l'imaginaire n'est rien d'autre que le trajet dans lequel la représentation de l'objet se laisse assimiler et modeler par les impératifs pulsionnels du sujet, et dans lequel

---

71 DURAND, *op. cit.*, p. 17. "Chosifier" l'imaginaire, reviendrait à faire ce que G. DURAND dit à propos de l'image : *«c'est rompre par là le dynamisme de la conscience en aliénant sa fonction principale qui est de connaître plutôt que d'être.».*

72 F. BOURRICAUD, *"Les notions philosophiques"*, Dictionnaire, Tome I, Encyclopédie Philosophique Universelle, p. 1236.

73 Georges JEAN, *op. cit.*, p. 164.

réciproquement les représentations subjectives s'expriment par des accommodations antérieures du sujet au milieu objectif.»[74]

5. CONCLUSION

Nous avons amené, tout au long de ce chapitre, l'idée selon laquelle la part du maître – qui, dans la tâche qui est la sienne, est de gérer la trilogie du rapport entre lui-même, ses élèves et les contenus –, est au centre de cette relation.
Ce qui s'en dégage est dépendant pour une large part de sa représentation de cette relation (représentation des élèves, de son rôle, des contenus). Ce que nous pensons surtout à l'œuvre ce sont, à l'intérieur du cheminement personnel de chacun, les représentations et appréhensions des choses et du monde. Lesquelles sont mobilisées et mises en œuvre par la part imaginaire en jeu – son rôle dynamogène – pour aborder la réalité dans laquelle il s'insère.
Ainsi, la façon d'aborder la culture, le rapport que le sujet entretient avec ce qu'il sait se place-t-il au centre de nos intérêts, et ceci dans le but de s'intéresser et interroger la manière dont le sujet organise ce qu'il sait ; c'est-à-dire ce qu'on lui a appris[75].
O. REBOUL[76], définissant à son tour la culture, y intègre la participation individuelle, soulignant en cela la part nécessaire et importante du sujet : *«la culture n'est pas un savoir, ni une sorte ou une somme de savoirs, elle est un certain rapport du sujet avec ce qu'il sait. La culture, c'est d'abord un élan, un désir d'en savoir plus [et nous dirions également : "d'en savoir autrement"]. (...) L'homme cultivé, c'est l'homme qui questionne et qui se questionne.».*

Nous voyons alors combien est important l'espace dans lequel il peut s'introduire pour produire du "autre", donner un sens, ou qu'il peut ignorer, perpétuant dans ce cas – de façon naïve, stupide, intelligente ou malhonnête ["Les lois fondamentales de la stupidité humaine", C.M. CIPOLLA, 1976] – un certain ordre des choses.
Pour utiliser la culture, nous l'avons vu, la part de l'individu est fortement sollicitée, son action sur elle est inéluctable pour pouvoir conserver le sens que nous lui avons précédemment accordé en référence à Charles HADJI[77] (*«exigence de dépasser toute figure particulière et tout contenu»*).

---

74 G. DURAND, *op. cit.*, p. 38.
75 Le "ON" définissant le système ou l'institution ayant défini le contenu des savoirs nécessaires. Et dans le même temps, lui permettant ou non, lui autorisant ou non, de se réapproprier ces savoirs, pour leur trouver un sens propre qui le conduit à organiser différemment l'accession, pour lui et pour d'autres, à ceux-ci.
76 O. REBOUL, (1992). *"Les valeurs de l'éducation"*, Paris, PUF, p. 184.
77 Ch. HADJI, *op. cit.*, p. 116.

Toujours en référence à Olivier REBOUL, nous soulignerons le fait que : *«la culture c'est l'assimilation du savoir, l'aptitude à en faire son savoir, dans ses mots, dans ses images à soi – ce qui nous laisse très loin du "savoir savant" qui reste impersonnel. Une connaissance ne me sert guère si elle demeure sous la forme où je l'ai acquise, car elle s'expose ainsi au verbalisme, la mort de la culture.»*[78] (si ceci est valable pour chaque individu, il l'est pour le maître et donc, forcément, également pour chaque élève).

Appropriation d'un savoir qui, dans une tâche pédagogique, est appelée à une réorganisation particulière selon l'individu. C'est en cela que nous affirmons la part dynamique et active du maître que l'on peut qualifier "d'affirmation personnelle". Laquelle ne se fait pas forcément en opposition systématique au contexte dans lequel elle surgit, mais se révèle comme une prise de conscience de soi, de sa propre histoire, de son positionnement dans le monde ou l'ordre social, ainsi que de sa fonction dans les tâches dans lesquelles on est affecté.
«Affirmation de soi et socialisation vont alors de pair et c'est ce mouvement d'ensemble qui a une valeur culturelle. C'est, paradoxalement, par son intégration dans le groupe, que l'individu peut prendre conscience de son originalité véritable.»[79]
Affirmation de soi, en tant que "prise de conscience de son originalité véritable", puisque toute action et a fortiori tout changement, dans la pratique pédagogique nécessite l'implication active de l'acteur de ce changement et donc la reconnaissance, pour le sujet, de forces dynamiques (prise de conscience) autorisant celui-ci, ou tout autre décalage ou distanciation. Autrement dit, si les pratiques pédagogiques qui se contentent de reproduire ce qui est donné comme modèle, peuvent continuer d'exister en dehors de la participation du maître, celles qui se distancient de celles-là, lui sont complètement liées, impliquant nécessairement la participation volontaire et dynamique de leurs auteurs.
La part du maître y est déterminante ; elle représente la condition même de leur existence. Il est donc important de saisir cette part du maître dans le mouvement et la dynamique de changement qu'il engage dans et par sa pratique pédagogique. Ce type de travail embarque le sujet dans une forme de questionnement dont Gilles FERRY parle à propos de la formation[80] :
«Se former ne peut être qu'un travail sur soi-même, librement imaginé, voulu et poursuivi grâce à des moyens qui s'offrent ou que l'on se trouve.»

S'il est question, ici, de "se former", cette affirmation peut s'étendre à d'autres formes d'actions du maître (particulièrement dans la pratique pédagogique elle-même). Se former fait partie de ses attributions, de son rôle, son droit et devoir, principalement circonscrits dans le temps de formation initiale ou continue, mais dépasse ce dernier dans la mesure où *«si personne ne se forme par ses propres moyens (il faut des médiations), personne n'est jamais formé par*

78 O. REBOUL, *op. cit.*, p. 185.
79 B. CHARLOT, *op. cit.*, p. 66.
80 G. FERRY, (1987). *"Le trajet de la formation"*, Paris, Dunod, p. 29.

un dispositif ni par une institution, ni par quelqu'un. (...) L'Assignation à se former est presqu'une injonction paradoxale. C'est une sorte de contradiction qui tient de l'inextricable enchevêtrement de la personne et du rôle social.»[81]. Dans "se former", entendu comme activité qui se déroule dans la durée, il y a la présence d'une dynamique sans cesse sollicitée. Mais dans "se former", il y a aussi comme un mouvement passif de deux instances en présence. La première (l'institution de formation) divulgue des savoirs prévus que la seconde (le groupe des formés) doit acquérir – mais on ne dit pas comment les acquérir. Or, la passivité n'apprend rien, ne remet rien en cause ; elle se contente de reproduire, d'assumer voire d'assujettir dans certains cas. Notion contradictoire qui invite alors à pénétrer à l'intérieur de la pratique pour en saisir le mouvement. C'est pourquoi, l'action du maître dans sa pratique pédagogique, surtout quand celle-ci se distancie ou plus radicalement se place en rupture vis-à-vis de modèles divulgués, est intéressante à analyser. C'est l'analyse de celle-là qui est au cœur du travail à aborder.

Ce que nous voulons souligner, c'est que la pratique pédagogique du maître qui, loin de représenter une forme plus ou moins proche ou éloignée de ce que l'on attend, ayant une existence anecdotique, est le lieu véritable où se produit la formation pour le maître (ou tout au moins peut le faire). Le lieu où il questionne, remet en cause, bouleverse, s'approprie, etc. des choses apprises par ailleurs, pour leur trouver un sens propre face à la réalité où celles-ci sont en jeu. C'est le lieu où se joue la part imaginaire de lui-même, où tout "autre" devient possible, en fonction de l'organisation qu'il donne à sa pratique, en fonction aussi de la façon qu'il a d'appréhender la situation dans laquelle il est impliqué. Un imaginaire qui le rend actif et qui, à la fois gère et structure son comportement, ou tout au moins qui peut le faire. Et dans ce lieu, c'est l'action du maître qui est centrale.
C'est sur elle que doivent se tourner les regards, non seulement pour rendre compte de la variété des expériences qui se déroulent sur le terrain mais aussi pour comprendre les raisons et conditions de leur existence.

Comprendre et saisir l'importance de ces actions, personnelles, méconnues, anecdotiques, isolées, inorganisées... qui se situent dans un "autrement faire".
Et c'est cet "autrement" qui a valeur d'intérêt pour analyser les raisons qui président à son existence. Sa seule présence dénote déjà de l'existence de dynamiques à l'œuvre pour oser d'autres choses possibles ; mais ne dit rien sur son organisation intrinsèque ni sur l'origine de ces "autres" possibles. Néanmoins, cet "autrement", propre au sujet qui le met en œuvre, se joue au travers d'intentions (affirmées ou non) aux fonctions (là aussi exprimées de manière explicite ou non) apparemment contradictoires[82].

---

81 *Ibid.*, p. 29.
82 *"L'Ecole plus"*, Revue AUTREMENT, n°67, (Fév.1985) , p. 371.

– L'une, explicite, est de régulation par rapport aux difficultés et aux insuffisances constatées *(«elle consiste à chercher des moyens nouveaux considérés comme efficaces, mais pour accomplir des tâches qui, elles, restent les mêmes selon des objectifs eux aussi inchangés.»).*
– L'autre, plus diffuse, aux conséquences implicites, voulues ou non, est de contestation, dans le sens où elle implique une remise en cause de ce qui est donné.
C'est au travers de ces intentions et des fonctions qui leurs sont attenantes que l'imaginaire se déploie, en mobilisant et dynamisant le sujet dans son entier.
En mobilisant particulièrement tous les domaines de son imagination, lesquels révèlent l'imaginaire en jeu. Un imaginaire qui, comme nous l'avons dit avec Paul RICŒUR, repose sur la tension entre des fonctions d'intégration et de subversion, véritables moteurs pour l'action.

Ainsi, lorsqu'en tête de chapitre, nous amenions cette affirmation : "l'imaginaire comme grille de lecture des comportements humains", voulions-nous insister sur le rôle moteur de ce dernier, sur sa nécessaire prise en compte. Car si le rôle du sujet est primordial dans toute situation où il se trouve impliqué – ici la pratique pédagogique –, ce rôle se déploie, au moins pour une part, au travers de son imaginaire, dans le rapport qu'il entretient au réel, à la réalité dans laquelle il est inséré.
Ce rapport l'amène alors à confronter savoirs et représentations de ceux-ci ; mais il le conduit également, dans les multiples interactions liées à la situation pédagogique, à se situer à l'intérieur du système dans lequel il œuvre et à l'imaginer aussi "autre".
Système qui comprend non seulement des savoirs et des structures, mais aussi des Hommes.

Ce rapport à la pratique s'établit ici dans une activité singulière qui est celle de danse contemporaine. Pratique méconnue, souvent remplie, dans la représentation commune, d'images toutes faites qui ne permettent pas de la saisir dans sa complexité, son intérêt et ses enjeux. Une analyse de l'objet de pratique est alors indispensable, non seulement pour caractériser le type de pratique pédagogique que nous cherchons à étudier à travers l'expérience des maîtres (son fonctionnement, sa nature, sa spécificité), mais également pour en dégager le sens.

II DANSE CONTEMPORAINE : UN LIEU OU SE RENCONTRENT CORPS ET IMAGINAIRE

«Ils ne dansaient pas pour divertir, ils dansaient pour élever, instruire ou troubler.»

D. MAC DONAGH[83]

1. INTRODUCTION

Faire un détour pour spécifier ce dont il s'agit, lorsqu'on parle de pratique pédagogique singulière, peut recouvrir un moment de lecture et d'analyse long ou décalé, tant il amène à faire l'histoire d'une pratique. Il conduit à accepter de se placer du point de vue de cet objet pour lequel les représentations déjà toutes faites sembleraient suffire. Or, il n'en est rien, ce moment reste essentiel, nécessaire même. Son objet est de présenter cette danse qu'on appelle "contemporaine", laissée en marge des médias et de la société et de ce fait, sujette à bien des représentations : multiples, floues et le plus souvent contradictoires.
Une danse pourtant de notre temps ("Contemporaine") mais ignorée ou totalement méconnue du grand public et dès lors presque exclusivement réservée à son propre public : celui des habitués des salles de spectacles, celui de ceux qui la pratiquent (professionnels et amateurs). Il s'agit alors de la caractériser et de l'analyser à la lumière des circonstances qui lui ont donné naissance.

Un détour, donc, mais qui représente un moment fondamental et utile pour situer le contexte dans lequel se placent ceux qui utilisent cette pratique comme moyen d'éducation. Pour comprendre également leurs points de vue à l'intérieur d'une institution qui est loin d'avoir pu procéder encore au même cheminement que l'activité qu'ils introduisent dans leurs pratiques pédagogiques. Détour important pour saisir, enfin, l'enjeu qu'elle représente pour ceux qui s'en saisissent et l'utilisent comme moyen d'expression. Ceux qui s'en emparent pour dire leur vision du monde et montrer que celle-ci est possible, surtout lorsqu'elle suscite émotions et identification auprès des spectateurs. Enjeu qui repose sur une prise de possession de soi, sur la capacité à exprimer son propre point de vue et qui n'est pas sans rejaillir sur le fonctionnement institutionnel de l'école, basé finalement sur la reconnaissance d'un seul pouvoir.

---

83 C. PUJADE-RENAUD, (1976). *"Danse et narcissisme en éducation"*, Paris, ESF, p. 18, citant D. MAC DONAGH.

Lorsqu'on parle de danse contemporaine, il n'est pas rare de laisser son interlocuteur dans une sorte de brouillard interrogatif sur la signification de ce qualitatif censé la situer. Et les images employées ou les exemples cités pour tenter d'éclairer ce "flou" sont rarement d'un secours efficace pour embrasser toute la dimension du sujet évoqué. Car, quoique "contemporaine", cette forme de danse reste le plus souvent méconnue ou reliée à de vagues représentations sur une certaine "modernité" du mouvement par rapport à la danse classique et toujours rattachée à l'extériorité d'une forme visible. Or, la danse contemporaine prend ses racines dans la contemporanité du monde. Dans l'évolution et l'émancipation non seulement du corps mais aussi de la pensée. Dans une revendication à exprimer, de manière forte et consciente, la réalité dans laquelle nous sommes insérés – que cette revendication soit liée à une préoccupation sur le rôle et la place consentis au corps ou, plus largement, à celle sur l'état d'une société toute entière et des relations qui s'y déroulent – d'en donner une interprétation singulière.

Comme d'autres formes d'art, la danse contemporaine offre un espace de création dont le travail se centre sur le dévoilement du réel, sur l'expression de ce dévoilement qu'opère l'œuvre[84]. Et c'est par ce regard que peut s'établir une reconnaissance de ce dévoilement à travers ce qu'il suscite, chez le spectateur, comme émotions, empathie ou identification.
En effet, en tant qu'art d'expression, la danse contemporaine représente une sorte de regard sur le monde, à partir du produit qu'elle donne à voir (l'œuvre). Ce regard est soumis à de multiples influences ; fruit du travail des artistes qui y participent, il ne prend réellement vie qu'à travers celui des spectateurs.
Il y a dans ce processus comme la marque d'une recherche d'identité. Une identité qui est fondamentalement duale en ce qu'identité pour soi et identité pour autrui sont à la fois inséparables et liées de façon problématique. C'est-à-dire que l'identité pour soi est toujours corrélative d'autrui et de sa reconnaissance – je ne sais jamais qui je suis que dans le regard d'Autrui. Et une identité soumise au jeu de l'incertitude : *«l'identité n'est jamais donnée, elle est toujours construite et à (re)construire dans une incertitude plus ou moins grande et plus ou moins durable.»*[85]

La reconnaissance du statut social de l'artiste et de celle de la danse en tant qu'art d'expression offrent un contexte favorable au développement de la danse contemporaine. Laquelle travaille, dès lors, le corps dans toutes les directions, en pulvérisant les formes traditionnelles et se répand jusque dans les lieux où on ne l'attendait pas, c'est-à-dire en exprimant à travers le corps, son point de vue sur "l'état du monde". Dans cette construction de l'identité, à travers le

84 Nous faisons référence à D. ANZIEU (1981, *"Le corps de l'œuvre"*, Paris, Ed. N.R.F., Gallimard) qui définit un modèle théorique concernant le travail psychique de la création et qui, pour lui, est identique quelque soit le genre d'acte créateur (création littéraire, picturale, architecturale, scénographique, scientifique, philosophique, politique, religieuse).
85 C. DUBAR, (1991). *"La socialisation"*, Paris, Colin, pp. 112-113.

travail donné à voir, se pose toute la reconnaissance du travail de l'artiste, de son rôle et de sa place dans la société.
«Même si la scène est nue, vide, coupée du monde et comme rendue hors de son temps, le corps qui s'y tient (...) ce corps-là, qui tient son être au vocable si mal déterminé qu'est la danse, énonce un fait, un état de fait politique.»[86]

La danse contemporaine se présente alors comme un large champ d'investigation, un lieu où tous les regards sont possibles, où les mises en jeu du corps peuvent s'inventer à l'infini. Elle représente un vaste chantier de recherche.

Dans tout le XX^{ème} siècle, on assiste – à travers l'élaboration progressive de cette pratique – à une danse plus proche de la vie, où la danse n'est rien d'autre qu'un mouvement de l'homme, où elle se présente comme un art de recherche, d'exploration et d'appropriation du réel. Au début des années 80, en France, elle sort de la marginalité pour rassembler une famille disparate dont les différentes directions de recherche se présentent comme un mouvement de pensée. Elle se structure en rupture avec l'héritage traditionnel qui l'a maintenue dans un rôle de reproduction d'une forme technique donnée, enracinée dans des attendus fortement intériorisés sur la forme, à l'intérieur desquels les idées nouvelles de la danse contemporaine se heurtent à un mur terrible de tradition. Mur qui, jusque là, a enfermé le corps dans un usage déterminé consacré par les valeurs du beau et du bienséant.

Le courant américain – libre de toute tradition – participe à son développement et impulse un nouveau regard sur la danse. Une nouvelle dynamique d'approche et d'appropriation de son objet. Une danse liée aux événements sociaux et à un ensemble de courants idéologiques[87]. Le courant expressionniste allemand – plus ancien – instaure une forme de danse (danse-théâtre) fortement emprise dans le monde social. Avec Pina BAUSCH, figure mythique de cette forme de danse : *«danser c'est aussi survivre à la honte»*[88].

---

86 D. DOBBELS, (1987). *"Le politique inaperçu"*, in *"La danse au défi"*, sous la direction de M. FEBVRE, Montréal, Parachute, p. 27.

87 Née aux USA avec un certain nombre d'événements (naissance de la psychanalyse, mouvement de libération de la femme), la danse contemporaine est liée à un certain nombre de courants de pensée philosophiques et politiques.

88 D. DOBBELS, *op. cit.*, p. 29.
«[Pina BAUSCH] sait, en effet, que danser c'est aussi survivre à la honte, trouver cette zone de mouvement sur laquelle la loi s'aveugle, où la honte meurt d'elle-même. Il faudrait ici préciser ce que ce mot invoque : un sentiment indéfectible que le hasard seul a préservé les corps dansants du pire, de l'atteinte mortelle que l'histoire et les pouvoirs politiques (fascisme, national-socialisme, goulag, déportations, guerres de colonisations, génocides partiels mais généralisés...) ont porté sur eux, des corps vivants et innombrables. Il ne s'agit pas en l'occurrence d'évoquer une mauvaise conscience qui, justement, "ne prend pas corps" ; il s'agit de penser que pour des corps dont le mouvement se veut, ouvert à leur propre liberté, il n'y a pas d'espace qui ne soit en quelque sorte la preuve d'une issue autant que d'un enfermement.»

Avec la danse contemporaine, nous sommes face à une multiplicité de formes d'expression, fondée sur des principes de travail qui reposent eux-mêmes sur des conceptions variées de l'approche du corps. D'où la difficulté à la "classer" de manière simple et rapide, car elle véhicule et suscite des considérations qui dépassent le seul travail corporel. Elle suggère et fait émerger une réflexion complexe sur ce travail. Elle provoque sans cesse un ensemble de mises en relations.

«Le corps dansant, c'est de la présence qui se cherche, juste au-delà du corps, mais grâce au corps. Le corps est l'instrument, mais c'est aussi l'espace vivant d'un lien à l'être qui le dépasse.»[89]

Une danse contemporaine qui, au total, offre un large spectre d'investigations et de possibilités d'exploration du travail du corps. Et une danse qui se déploie à travers un bouillonnement de courants de pensée. Mais dans ce bouillonnement de courants de pensée et de tendances, la danse contemporaine est passée aujourd'hui, d'un art d'expérimentation à un produit économiquement lié aux lois du marché – certaines productions en sont aujourd'hui révélatrices. C'est dans cet état de fait que Geneviève VINCENT[90] nous confie sa réflexion sur l'état actuel de la danse qui voit "s'installer un retour fulgurant des valeurs combattues" par les danseurs contemporains, où seules des positions radicales sur le monde, permettront aux danseurs d'échapper au conformisme. Et c'est également dans cette mouvance, au sein de courants contradictoires sur son approche, que la danse contemporaine se développe à l'école.

Dans ce lieu éducatif par définition, la danse contemporaine trouve toute sa place ; à condition de n'être pas confondue avec un objet culturel qu'il suffit de transmettre comme un savoir autonome mais d'être prise comme un sujet à part entière. Sujet de réflexion sur soi – sa façon d'être au monde à travers le corps –, sur sa relation aux autres et à l'environnement : occasion de parcourir en soi, toutes les interrogations et les relations entre soi et le monde qui passent à travers soi.

La danse contemporaine utilisée comme moyen d'éducation dépasse alors le seul travail du corps et retrouve (fait revivre) le contexte d'émergence de cette danse : une danse qui s'est posée comme sujet à part entière, comme un lieu à partir duquel le danseur trouve l'occasion – sensible – de se poser comme "être éprouvant et communiquant" ; comme un sujet pensant sa relation au monde.

«La danse transfère tout sur le corps, pour qu'avec ses mouvements il nomme, il parle, il reconnaisse nos existences et les recueille dans ce corps devenu mémoire, le corps danseur.»[91]

La danse contemporaine à l'école rejoint les activités artistiques en général – l'art ayant pour nécessité à son existence innovante et productrice, la possibilité d'émergence des singularités,

89 D. SIBONY, (1995). *"Le corps et sa danse"*, Paris, Seuil, p. 114.
90 G. VINCENT, (1992). *"Un siècle de danse"*, chap V "La danse contemporaine", production vidéo diffusée par ARTE.
91 D. SIBONY, *op. cit.*, p. 256.

des différences et de la diversité. Elle est un milieu à investir par le sujet – le groupe –, depuis la source la plus pulsionnelle, jusqu'aux formes les plus abstraites. C'est un milieu non fixé dans des normes repères ; il est à animer et pousse alors l'enseignant à le rendre signifiant pour les élèves en usant de moyens diversifiés[92]. A l'école, c'est à ce type de travail que sont conviés les enseignants. Un travail qui bouscule et qui comporte un risque, mais qui trouve sa légitimité dans ce risque-là : celui de laisser une parole ouverte au corps de l'autre, de laisser émerger le langage que chacun porte en lui. L'éducation est à ce prix ; c'est même là son but principal.

Les paragraphes qui suivent tentent de traiter de ce phénomène qu'est la danse contemporaine – véritable fait de société –, de situer les lieux où elle se déploie et de relever ce qu'elle suggère comme approche du corps ; ce qu'elle offre comme occasion de dire – notamment à l'école.

2. L'ETAT DE LA DANSE CONTEMPORAINE AUJOURD'HUI : QUESTION DE REGARD

> *«C'est dans la masse d'une pensée et d'un imaginaire contemporain en devenir que nous sommes tenus d'envisager la danse.»*
>
> L. LOUPPE[93]

Dans une époque qui prétend avoir découvert – ou redécouvert – le corps, où depuis le début du siècle on ne cesse d'inventer des techniques ou relancer des techniques plus ou moins oubliées sur la réalité corporelle, où se multiplient les ouvrages sur les "langages du corps", sur l'originalité de l'approche corporelle, sur la philosophie du corps, nous ne pouvons plus, à l'évidence, ignorer ces pratiques du corps et à la fois ce sur quoi elles reposent ou ce qu'elles envisagent.

92 Nous faisons référence ici à la pensée et au travail pédagogique de Jackie TAFFANEL (chorégraphe et professeur à l'UFRAPS de Montpellier).

93 L. LOUPPE, (1987). *"La danse au défi"*, sous la direction de M. FEBVRE, Montréal, Parachute, p. 106.

-1- Un langage

La danse fait partie de ces pratiques corporelles. Longtemps restée dans une sorte de ghetto réservé à une élite intellectuelle et sociale, elle n'est plus aujourd'hui cet objet culturel inaccessible, au service d'un corps qui se donne à voir dans sa perfection et d'un langage prédéterminé à l'avance pour lui.
Au contraire, elle appartient à tous et ne se décline pas qu'au féminin. Et ceci d'autant plus que l'on conçoit la danse non pas comme une succession gratuite de pas agencés pour le plaisir, mais comme un langage. *«La danse est l'épreuve physique des mots ; et les mots indicibles sont l'épreuve mentale de la danse. La frontière entre les mots et la danse, c'est donc l'autre écriture ; celle qu'une écriture produit à l'horizon qui lui échappe.»* [94]

Considérée et reconnue comme un langage, la danse accède alors à un autre statut : celui d'art à part entière – et non plus simple divertissement.

Ce thème du langage et de l'expression est avancé déjà par NOVERRE [95]et deviendra deux siècles plus tard le fer de lance de la danse contemporaine :
«Un pas, un geste, un mouvement et une attitude disent ce que rien ne peut exprimer : plus les sentiments que l'on a à dépeindre sont violents, moins il se trouve de mots pour les rendre.»[96]
Ainsi la danse n'est-elle plus seulement technique du corps ; elle comprend une dimension de communication qui la situe dans le champ du langage. Mais il ne s'agit pas d'une simple équivalence entre signes linguistiques et signes gestuels : *«Le sens n'est pas au bout du récit, il le traverse.»* [R. BARTHES]

Si la danse est reconnue en tant qu'art d'expression, véhiculant une forme de langage dans un but de communication, il faut ajouter que ce langage procède toujours d'un corps, des formes que celui-ci élabore. Et si le langage de la danse procède toujours d'un corps, il reste intimement lié à la complexité du corps. Il contient toujours des significations qui dépassent les seules formes produites. Il reste intrinsèquement lié à ce qu'il exprime, ce qu'il donne à voir et ce qui, à la fois, le dépasse.
La danse joue alors sur une sorte "d'entre deux" en reposant entièrement sur la tension entre la forme et le sens.

---

94 D. SIBONY, (1995). *"Le corps et sa danse"*, Paris, Seuil, p. 235.
95 J.G. NOVERRE (1725-1810), grand chorégraphe, est considéré comme le réformateur de la danse. Il s'élève contre une danse purement formelle et de divertissement. Son influence est jugée comme déterminante : c'est lui qui fait du ballet, un genre artistique à part entière.
96 NOVERRE, (1986), cité par CI PUJADE-RENAUD in *"Danse et narcissisme en éducation"*, Paris, ESF, p. 17.

Daniel SIBONY définissant la danse, insiste sur cette tension en soulignant à la fois la forte imbrication et l'opposition, dialectiquement reliée, entre corps et expression.

«Appelons "danse" le désir de symboliser avec le corps en donnant corps à ce désir. Aujourd'hui on prend la mesure de l'extrême difficulté de symboliser. On a cru que c'était "mettre du langage là où ça manque". Il est rare que cela suffise. Même quand c'est la cas, il faut que ce "langage" procède d'un corps, y soit ancré. Vous ne pouvez avoir d'action symbolique sur un autre corps qu'avec votre corps – même à distance, médiatisé par l'image ou la parole.» [97]

C'est de cette tension fondamentale entre le "tout corps" et le "tout langage" qu'apparaît une danse véritablement vivante, toujours en "mouvement", c'est-à-dire en recherche et questionnement sans image figée au modèle fixé au préalable.

Ce lien qui les unit – ou les oppose parfois – constitue l'identité de la danse[98] et structure dans le même temps ses caractéristiques profondes. La danse contemporaine s'alimente tout particulièrement de ce rapport dialectique entre la forme (qu'elle élabore librement et en opposition à la codification académique de la danse classique) et l'expression qui cherche à atteindre le spectateur par l'émotion.

Comprise comme langage – sinon écriture du corps – aux prises avec le duo corps/langage, corps/sens, oscillant entre l'expression et la forme, la danse contemporaine représente la forme la plus élaborée de pratique du corps, concernant la dimension expressive et créative du geste et du corps.

A l'origine, la danse contemporaine – nous l'avons dit – se compose de différents courants qui font d'elle un objet en constante évolution, fortement alimentée par tous les événements de son époque, à la fois artistiques, culturels et sociaux[99].

En France, après les événements de 1968, la danse contemporaine sort progressivement de la marginalité pour se développer sous différentes facettes :

«Au début des années 80 [écrit Chantal AUBRY [100]], *la scène de la danses est, en France, assez comparable à celle de l'art contemporain, à peine quelques années auparavant. Autant*

---

97 D. SIBONY; *op. cit.*, p. 227.

98 Nous faisons ici référence à l'analyse de M. FEBVRE (1995, *"Danse contemporaine et théâtralité"*, Paris, Chiron, p. 14) citant S. HORTON-FRALEIGH, pour souligner que la danse oscille entre l'expression et la forme et que cette tension entre ces deux pôles se retrouve tout au long de l'histoire des arts. Ainsi, la retrouve-t-on dans les grands mythes fondateurs de l'apollinien et du dionysiaque :
«La forme et l'expressivité sont également mises en contact dans les figures des dieux grecs Apollon et Dionysos. Le dieu Apollon règne sur la forme ; à travers lui s'exercent la mesure et la raison, à travers lui les modèles se forgent. A l'opposé d'Apollon, Dionysos, le dieu du chant et de la danse ; il tisse les liens qui nous unissent à la nature, liens symbolisés par les transports qui saluent l'arrivée du printemps.»
Cette opposition restructure certaines caractéristiques contradictoires de l'art occidental dont le théâtre (et nous ajouterons la danse contemporaine) est un cas d'espèce.

99 Ces courants sont représentés par :
- l'expressionnisme allemand (dont les grandes figures sont M. WIGMAN, P.BAUSH]
- le courant américain [M. CUNNINGHAM, A. NIKOLAÏS]
- le néoclassicisme [M. BEJART]

100 Ch. AUBRY, (1986). *"Territoires de la Danse"*, Paris, Les cahiers du Renard, p. 15.

d'artistes que de tendances. L'éparpillement, le manque de points de repères permettent à chacun de forger son style et son langage dans la liberté, le rejet des codes, y compris du code cunninghamien qui pourtant a servi de base.»

Ce qui caractérise le plus la danse contemporaine, c'est qu'elle n'a pas à proprement parler de caractéristiques spécifiques, propres à la définir : autant de courants de pensées qu'il y a de chorégraphes ; ou plus exactement c'est d'avoir des caractéristiques multiples, mouvantes, contradictoires. L'essence de la danse contemporaine c'est cette mouvance même, cette multiplicité de "visages". L'inspiration vient de la vie, du quotidien, y compris dans la gestuelle, ce qui contribue à pulvériser certains attendus traditionnels sur la forme (élévation – légèreté) ancrés depuis longtemps dans l'inconscient collectif du public. *«En réalité, ce que nous sommes conviés à voir est l'histoire personnelle du sujet danseur. (...) Ce corps qui halète, souffle, transpire, ce corps où sont déjà visibles les traces de l'usure, celle du vieillissement, n'est pas le corps idéalisé inscrit dans la conscience collective.»*[101]

-2- Question de regard

La danse contemporaine invite le spectateur à un changement permanent de point de vue. Elle sollicite en permanence son regard ; un regard qui rend le danseur présent, un regard qui ouvre les espaces imaginaires d'où peut jaillir l'espace de l'Autre. C'est-à-dire qu'elle invite à cette rupture entre les attendus socialement définis et la capacité à se laisser porter par l'inattendu. A se laisser emporter, à travers ce qui se joue sur scène vers des lieux où l'émotion est au rendez-vous ; émotion qui justifie de laisser tomber ce que l'on était venu voir (les attendus), pour recevoir ce qui est donné à voir (l'inattendu). Là se joue ce changement de point de vue. Elle engage ainsi un processus où le jeu du rapport corps/expression prend naissance chez le danseur pour laisser s'ouvrir, chez le spectateur, un monde sensible appelé à l'émouvoir. *«Il s'agit de percevoir et non de comprendre»* nous dit Geneviève VINCENT[102].

Ainsi, des œuvres que nous donnent à voir les danseurs, il s'agit d'un REGARD particulier – celui du ou des chorégraphes – sur le monde ; leur façon de l'interpréter et de le donner à voir aux autres.
Mais, si comme le dit Geneviève VINCENT, dans la danse "nous sommes conviés à voir l'histoire personnelle du sujet-danseur", il faut ajouter qu'effectivement, à travers l'œuvre, nous sommes amenés à percevoir le regard de l'artiste, mélangé à celui des danseurs-interprètes, mais qu'en dernière instance, c'est de l'artiste-chorégraphe dont on parlera ; c'est lui qu'on retiendra. Et ce, alors même que le travail d'élaboration de l'œuvre, les rencontres

101 G. VINCENT, (1991). *"Territoires de la danse"*, Paris, Les cahiers du Renard, p. 66.
102 *Ibid*, p. 67.

entre le chorégraphe et les danseurs enrichissent l'idée de départ, laquelle est nourrie non seulement par le chorégraphe mais également par les interprètes.
La danse contemporaine est un mouvement de délibération, mais qui n'échappe pas, dans son organisation, à certaines luttes d'influences et finalement à la marque sociale de rapports de pouvoirs. Il y a dans cette attitude, autant de la part des spectateurs que des critiques, comme la marque d'une trace culturelle fortement intériorisée sur la prévalence "d'un seul désir"[103], d'un seul langage et finalement de la puissance du pouvoir.

Ce système de pouvoir, attribué à la reconnaissance d'une seule personne (le plus souvent le chorégraphe) perdure dans la danse contemporaine, mais ne se dit pas ouvertement, ne se nomme pas ; au contraire, il entretient l'ambiguïté :
«... Le danseur contemporain peut croire qu'il fait partie intégrante du processus créateur, voire de la formation du langage dans lequel s'exprime le chorégraphe. Pourtant , n'y a-t-il pas conflit possible, au bout du compte, entre l'outil et l'ouvrier et prise de pouvoir de l'un sur l'autre ?[104]*. (...) Dans la danse d'aujourd'hui, le langage se cherche et se forme à mesure, mais le rapport de force reste le même entre le danseur et "son" créateur : c'est finalement celui-ci qui prend, choisit donne forme, décide. Il n'y a pas de changement de nature (avec la danse classique), juste une illusion douloureuse pour le danseur qui s'implique parfois très loin dans le processus.»*[105]

Mais justement, parce que la danse contemporaine conduit à donner forme à ce regard sur le monde, cette situation relative à la prévalence du chorégraphe – entretenue par les spectateurs et la critique – n'échappe pas aux interprètes eux-mêmes qui, de manières différentes et plus ou moins implicites, sont amenés à exprimer leur point de vue sur cet état de fait.
La question du regard, des regards, est ici centrale. Dans un article récent, paru dans une revue spécialisée de danse, le danseur M. OLSSON-FORSBERG[106] expose clairement sa réflexion sur la nécessité de "viser une autre façon de voir– et surtout de penser – la danse". Il s'agit de

---

103 A propos de ce "désir unique", Rolland BARTHES émet une réserve en rappelant qu'il représente celui d'une société qui n'est pas prête à admettre et reconnaître l'existence de plusieurs désirs. Pour lui, penser la danse comme "autant de langages qu'il y a de désirs" s'avère être une *«proposition utopique en ceci qu'aucune société n'est encore prête à admettre qu'il y a plusieurs désirs.»* D'où le maintien d'un système de pouvoir basé sur la reconnaissance d'un seul (le chorégraphe, le danseur étoile). Les cahiers du Renard, *op. cit.*, p. 17.

104 Cette question du pouvoir par le "dressage du corps" est largement étayée par P. LEGENDRE (1978, *"La passion d'être un autre"*, Paris, Seuil).

105 Ch. AUBRY, *op. cit.*, p. 17.

106 M. OLSSON-FORSBERG. *"Danseurs anonymes"*, in : Nouvelles de Danse, Bruxelles, Contredanse, hiver 96 (n°26). *«La cause* [de l'anonymat des danseurs] *réside dans l'approche que nous avons du spectacle en tant qu'objet de la perception, c'est-à-dire dans toute notre façon de voir, de regarder la danse et les danseurs. Comment se fait-il qu'un danseur occupe un espace aussi effacé dans la conscience du spectateur, alors que son rôle dans le spectacle est si central et si incontournable ? Est-ce la tradition du regard, c'est-à-dire une sorte de mauvaise habitude ? Où est-ce plutôt lié à la danse comme médium ? Est-ce parce que le danseur ne parle pas qu'il n'a pas d'identité propre ou de personnalité, du moins aux yeux de la critique ? Le danseur est vu, et pourtant c'est comme s'il n'existait pas ; son identité ne s'inscrit pas dans la conscience du spectateur.»*

voir la danse comme l'expression d'un travail collectif où ce qui est produit, provient de la collaboration et de la rencontre de chaque regard mis en jeu dans le processus de création.
Or, la difficulté à percevoir ces influences mutuelles vient sans doute du fait de l'absence de paroles dans la danse et du fait qu'elle est le plus souvent reçue, par le spectateur, comme un objet abstrait, indépendant des interprètes qui, pourtant, lui donnent corps. Elle provient aussi du fait, comme nous venons de le dire, que la société n'est pas prête à reconnaître l'existence de plusieurs désirs, et que le spectateur a pris l'habitude de ne reconnaître que celui défini comme étant le créateur auquel il attribue un pouvoir surestimé. Ce qui n'existe pas pour le cinéma ou le théâtre dans lesquels chaque acteur est reconnu dans son rôle ne semble pas fonctionner pour la danse :
«La différence majeure entre une pièce de théâtre et la danse se trouve dans la parole : les danseurs se taisent et les comédiens parlent ; ils créent et défendent une identité en se servant de la bouche comme outil. Or l'outil du danseur est le corps. Probablement par habitude, le caractère d'un individu se lit, pour la majeure partie, dans sa façon de s'exprimer verbalement.»[107]

Dans la danse, la façon de s'exprimer est essentiellement corporelle[108]. Ce qui ressort du travail mis à l'œuvre est, nous l'avons dit, une forme de regard sur le monde, issu de la mise en jeu du corps. Non pas un seul regard mais des regards qui reflètent en partie l'état de ceux qui en sont à l'origine. "L'état", c'est-à-dire leur "âme", leur sensibilité faite d'histoires singulières, de trajets particuliers et d'éléments originaux tant psychiques que corporels. Autrement dit, il y a dans le travail de création chorégraphique un ensemble de regards qui se croisent, s'interpénètrent, s'enrichissent mutuellement et qui sont sans cesse soumis à de multiples influences. Qui n'existent qu'à travers les rencontres qui leur donnent sens.
L'acte de création lui-même est un processus sous influence, de même que le regard qui donne forme à cet acte. En ce sens, le regard à l'œuvre dans le processus de création se caractérise non pas comme une chose finie, un état, mais comme un cheminement, donc un élément en mouvement. Ce que donnent à voir les danseurs est la projection à l'extérieur de leur intériorité, mêlée aux directives, aux exigences et au regard du chorégraphe. ("La danse, c'est cette intériorité, extériorisée"). Mais chacun d'entre-eux n'existe que dans la relation à l'autre.

107 *op. cit.*, p. 5.
108 Ceci étant, de plus en plus de chorégraphes introduisent la parole dans leur travail.

-3- Rôle de l'artiste

Au total, ce regard se présente, en tant qu'expression de la sensibilité de ceux qui lui donnent corps, comme le reflet des imaginations et imaginaires mis en œuvre. L'explosion de formes qui en découle est comme une sorte "d'éloge de l'homme", de sa singularité et son originalité en tant qu'être unique.
On peut y voir ici également une ouverture vers d'autres possibilités, au-delà des formes traditionnelles et convenues dans lesquelles la danse était maintenue et vers lesquelles la danse contemporaine s'est engouffrée de toute son énergie. Mais c'est surtout la reconnaissance de l'artiste et celle de son statut social qui est au centre de cette évolution. L'histoire de l'art et en particulier celle du développement de la danse contemporaine est significative d'une évolution des représentations humaines en matière d'exploration et d'expression artistique.
Directement connectée à la réalité sociale, elle a permis une évolution des représentations habituelles et traditionnelles, qui a permis à son tour de pulvériser certains attendus sociaux : sur le sens de cet art, son utilité sociale, son rapport au réel. Et c'est par l'action imaginante de l'artiste (des artistes), c'est-à-dire par la puissance du regard engagé dans l'œuvre, que cette évolution s'est produite pour devenir socialement réelle en étant porteuse d'attentes pour la société et trouvant des résonances au sein même de cette dernière. Le travail de l'artiste, c'est-à-dire le regard auquel il donne forme à travers son œuvre, a contribué à un changement topique de regard. Il a amené une évolution des attentes de la société par la pertinence de son propre regard.
Il a pu opérer ainsi un changement de point de vue, d'idéologie ou de mythe. Ainsi cette autorisation à être – accompagné de l'explosion des formes d'expression qui en découle –, souligne de façon aiguë l'importance de l'artiste dans le monde social (la danse, sort de son rôle social exclusivement relégué à celui de divertissement), à travers la possibilité qu'est la sienne de dépasser toute forme univoque de penser, de dire et de faire. (Au corps harmonieux, lisse, léger, s'ajoute un corps tendu, souffrant, corps-expression de l'état du monde.)
En effet, dans le cas de la danse, au mythe du corps aérien, harmonieux, lisse, s'est substitué la présence d'un autre corps ; un corps directement lié à la vie quotidienne, expression de l'état du monde en y étant pleinement enraciné, corps souffrant[109].

C'est dans ce contexte que la danse – et particulièrement la danse contemporaine – offre un "espace de paroles" (espace de dire et de faire) où celui qui "parle" (qui s'exprime en dansant) peut être reconnu (question de regard). Où l'essence même de cette expression recouvre un

109 Mais dans quelles mesures ce nouveau corps n'est-il pas lui aussi un mythe et n'opère-t-il pas à la manière d'une idéologie ? La question – contemporaine – reste toujours posée ; encore que l'on puisse voir apparaître actuellement certaines transformations à travers une tendance à retourner vers des formes d'expression plus harmonieuses, légères, sorte de contrepoint à une société trop en mal de vivre. La danse devra-t-elle en revenir à son premier rôle de divertissement, que tout ce dernier siècle avait combattu ?

intérêt et une utilité sociale ; dès lors que la danse n'est plus perçue seulement comme un objet abstrait et formel, mais comme une occasion aussi d'exprimer un point de vue ; dès lors qu'elle accède à une forme d'expression à part entière.

Mais s'il est aisé de reconnaître théoriquement ce rôle à la danse, il n'est pas aussi facile de le lui reconnaître lorsqu'elle se donne à voir. En effet, la lecture d'un support corporel est nettement plus difficile que celle d'un autre support. Elle nécessite une perception d'un autre type. Elle suggère la capacité à se laisser émouvoir et à développer une sensibilité propre à accueillir le message corporel (ce que notre éducation occidentale ne facilite pas).
Ce qui fonctionne pour le sport – où la lecture de l'exploit physique se lit d'emblée, devient une évidence – ne fonctionne pas de la même façon pour la danse qui joue davantage sur les nuances. A ce niveau – comme le fait Nancy MIDOL[110] – il faut souligner qu'il existe une dissociation fondamentale entre la danse en tant qu'art et le sport. Cette dissociation se situe à l'intérieur de ce qui organise les sujets, dans leurs champs d'action respectifs.
Alors que l'artiste s'inscrit dans un mouvement de civilisation où il affirme son interprétation du monde et pose un acte singulier, le sportif signe son adhésion à un monde ordonné aux valeurs de pouvoir. Il n'exprime pas sa représentation du monde, mais celle à laquelle il appartient. Ici, les contextes philosophiques de l'art et du sport sont diamétralement opposés.

Le sport fonctionne sur la logique digitale du gagné/perdu, du classement, sur la reproduction d'un travail dans des conditions bien définies. Cette représentation des choses et de l'homme est étrangère à l'artiste qui, lui, pose un acte unique ; il *«travaille le paradoxe, l'ambivalence, la complexité, les situations seuils où les choses se retournent en leur contraire, les nuances, les rapports de contiguïté, etc.»*[111].
Dans le rapport au monde de l'artiste – le regard qu'il porte sur lui –, ce qui caractérise la danse contemporaine c'est qu'elle soulève des questions profondes, interroge, là où d'autres formes de danse (comme la danse classique) ou d'autres formes d'organisation du corps (comme le sport) apportent des réponses en réglant a priori le rapport au monde. *«On voit bien que tout oppose les contextes philosophiques de l'art et du sport.»*[112]

Ce rapport particulier au monde (à soi, aux autres et à l'objet qu'est la danse), qui offre un espace de liberté au sujet, est ce qui fait la particularité de la danse contemporaine ; c'est son essence même.
«La danse contemporaine [contribue] *à démultiplier les sensations, les références, les repères qui fondent l'identité. Ce concassage, d'où naît une multiplicité de techniques du corps n'est pas un phénomène superficiel ; il est plus profond qu'une mode car il génère de nouvelles*

110 N. MIDOL, (1992). *"Le nouveau rapport de la danse et du sport dans les années 80"* in : *"Danse, le corps en jeu"* – sous la direction de M. ARGUEL, Paris, PUF, pp. 48-57.
111 *Ibid.*, p. 51.
112 *Ibid.*, p. 51.

réalités porteuses de sens pour la société contemporaine. Il ne s'agit pas d'un repli narcissique, mais d'une plongée dans la profondeur des ressources humaines afin de définir de nouveaux rapports entre l'être et son environnement.»[113]

On le voit, l'attitude à l'égard de l'un ou de l'autre (la danse ou le sport) implique et définit une démarche différente pour le sujet qui les aborde. Elle nécessite également une perception différente de la part de celui qui regarde. Pour la danse contemporaine, cette attitude touche à tout ce qui concerne l'expérience du ressenti, la singularité du regard confronté au monde et aux choses. Elle sollicite le sujet dans son entier ; elle l'engage à affûter son regard jusque dans ces lieux invisibles du non dit, du non repérable au premier abord et qui pourtant structure la relation au monde.

C'est dans cet espace que la danse contemporaine – en tant que pratique artistique – se déploie en donnant au sujet (l'artiste, le chorégraphe), une occasion de poser son regard, de dire avec son corps ; une occasion de se dire.

3. UN CHAMP A INVESTIR : LE CORPS EN JEU

«Au-delà de l'apparence, il y a l'être. Au-delà de la parure, il y a l'essence de la vie. Au-delà de la parole, il y a la danse.»
J. TAFFANEL[114]

-1- Corps en jeu

«J'appelle corps en jeu dans la représentation dramatique celui qui est actif et ne se contente pas de faire de la figuration tandis que les lèvres seules débiteraient un discours ; en danse, celui dont la personne transparaît et qui "habite" une chorégraphie sans se contenter de la reproduire ; il est animé de l'intérieur, une énergie consciente y circule, qui produit et soutient comportement et mouvement, dans une entière mobilisation des forces psychiques et musculaires. Loin de rester en retrait derrière un organe phonateur émettant du sens à travers des mots, ou derrière des membres qui dessineraient des figures vides, ce corps s'exprime au moyen de postures éloquentes et de déplacements signifiants dans l'espace. Eveillé dans sa totalité, il laisse percevoir un réseau de tensions, une vigilance accrue.»[115]

---

113 *Ibid.*, p. 55.
114 J. TAFFANEL, (juin 1983). *"Fous de danse"*, Revue "Autrement" n°51, p. 128.
115 O. ASLAN, (1994). *"Le corps en jeu"*, Paris, Ed. du CNRS, p. 11.

En danse contemporaine, le processus de création, où le sujet est appelé sans cesse à se (re)découvrir, s'explorer articulation par articulation, "mettre en jeu son corps" y compris jusque dans sa relation au monde, est constamment à l'œuvre ; et ceci d'autant plus que la danse contemporaine est un espace infini d'investigations. Les mouvements peuvent s'y inventer à l'infini. Mais tout ceci n'est possible que parce que, justement, l'organisation de la danse contemporaine n'assujettit pas le mouvement à des formes définies, répertoriées et codifiées. Au contraire, elle sollicite et autorise leur transformation, leur éclatement dans toutes les directions que le corps peut explorer. Il s'agit d'un espace où le mouvement – quotidien, exploré dans toutes ses possibilités et modulations –, en amenant une connaissance par l'expérience directe du corps, produit du sens. Et où le sens des images projetées s'élabore progressivement par un travail personnel sur la forme et sur ce qu'elle produit de sensations pour le sujet.
Ainsi, le langage sur lequel elle s'élabore n'est-il pas déterminé ; il se construit et s'affine à partir de "l'usage du corps", autour de sensations et d'images dont il se sert au qu'il produit, pour alimenter le mouvement, le prolonger et le faire sien.
Plaisir du mouvement – comme dans toute forme de danse –, mais qui ne se situe plus dans la reproduction formelle du modèle, mais dans son dépassement. Se servir du modèle, se l'approprier dans une interprétation toute personnelle, originale et porteuse de sens pour soi. Gestes, mouvements, langages, *«où le corps n'est pas une machine, mais un chemin à parcourir, un circuit d'énergies, une nuance, une modulation de tensions et de couleurs.»*[116]

Dans cet espace à investir, on trouve une danse en rupture avec le stéréotype du corps dansant classique (corps instrument, façonné au service d'une beauté académique) et en réaction avec celui, non moins stéréotypé du danseur moderne (corps libéré, expressif). Car il faut ajouter que si la danse contemporaine, en construisant son propre langage, se situe dans un champ libéré de toute contrainte face au modèle, elle n'échappe pas à une forme de "modélisation" possible de sa technique et court toujours le risque de s'enfermer dans ce qu'elle réfute au premier chef.
Dans ce contexte, si la danse contemporaine se présente comme un champ à explorer totalement, elle doit nécessairement s'appuyer sur une connaissance du domaine duquel elle procède, afin que chaque danseur puisse à la fois situer consciemment le point à partir duquel il s'exprime et celui qu'il envisage et construit à travers sa pratique. *(«La danse ne peut pas échapper aux "techniques du corps" qui l'inscrivent dans une histoire, celle de la danse et du corps.»)*[117]

---

116 J. TAFFANEL *"Fous de Danse"*, *op. cit.*, p. 131.
117 M. FEBVRE, (1995). *"Danse contemporaine et théâtralité"*, Paris, Chiron, p. 16.

Les pionniers de la nouvelle danse de ce XX^{ème} siècle ont *«déplacé les lieux générateurs de mouvements, de la périphérie (bras, jambes, tête) vers le centre du corps (thorax et pelvis) et par le jeu entre tension et détente* [ils ont] *érotisé toute la profondeur corporelle.»*[118] Ils ont contribué à redéfinir un champ d'action ouvert pour le corps, qui ne se contente pas seulement de rechercher l'élévation, "l'envol du corps" (comme pour la technique classique), mais qui redéfinit son rapport à la pesanteur en jouant avec toutes les possibilités qu'elle offre (les chutes, le contact avec le sol, le propre poids du corps). Un corps qui joue avec lui-même, qui se joue également de lui, qui se déploie dans toutes les dimensions de l'espace (intérieur et extérieur). Un corps qui explore toutes les variations d'énergie qui circulent en lui et qui les utilise comme autant de nuances pour le mouvement.
Un corps aux prises avec une danse qui développe des modes de perceptions auxquels on ne pense pas forcément, qui définit aussi de nouveaux rapports au corps, en permettant d'aller très loin dans la prise de risque du corps, du corps à corps, du corps dans l'espace, en relation à la musique.

Si ce nouveau corps dansant constitue une rupture, il faut répéter, avec Michèle FEBVRE, que dans la plupart des cas *«inscrit dans une conception essentiellement expressionniste, ce corps est assigné à désigner, à exprimer une intériorité ou à représenter, à illustrer un fait social ; il est traité comme matériau symbolique, expressif et signifiant et il est resté de plus l'instrument d'une forme chorégraphique relativement conforme à un ordre esthétique fondé la plupart du temps sur la succession narrative»*[119]. Mais cette rupture est également marquée, à un autre pôle, par la revendication d'une danse libre d'intention[120] où le corps est soumis à *«un jeu de combinaisons de possibles toujours susceptibles de se transformer en d'autres combinatoires dans lesquelles la subjectivité et l'intention du créateur sont tenues à l'écart.»*[121] Elle repose sur la question du *"que peut faire un corps ?"* et non pas comment peut-il exprimer ou signifier. La rupture se fait à travers un autre travail sur le corps et donc un autre rapport au corps, ainsi que dans l'articulation de ce corps avec son rapport au monde.

C'est dans ce contexte complexe – tendu entre l'héritage du passé, les changements qu'ont offert les novateurs et le chantier qu'elle laisse en permanence ouvert sur le possible –, que la danse contemporaine est tenue de poursuivre son chemin, sa nécessité même ; celle d'être un

---

118 *Ibid.*, p. 16.
119 *Ibid.*, p. 17.
120 Merce CUNNINGHAM propose une esthétique chorégraphique qui s'oppose radicalement aux discours psychologiques et existentiels des expressionnistes. Son travail repose sur l'exploration d'une question physique.
121 M. FEBVRE, *op. cit.*, citant M. CUNNINGHAM (1980, *"Le danseur et la danse"*, Paris, Ed. Belfond, p. 75).*«Je demande que les mouvements soient exécutés clairement, sans y faire entrer aucune expressivité. Ce doit être vraiment le mouvement qu'on voit en train de se faire chez tel ou tel danseur et pas quelque chose qu'il ou elle ajoute et qui rend la vision plus difficile. Je veux voir la forme que prend tel ou tel mouvement sur tel danseur et rien d'autre. Je dois le voir clair et différent sur des corps différents.»*

vaste lieu d'expression pour les hommes : pour le plaisir seulement du mouvement, de l'étonnement du corps ou pour éprouver, trouver l'occasion de dire son rapport au monde.
Cette question du *"que peut faire un corps ?"* posée à la danse contemporaine est une question dont la réponse ne connaît pas de cesse.
Pour prendre la mesure du vaste champ qu'offre la danse contemporaine, à partir de cette simple interrogation, il n'est qu'à regarder les chorégraphes d'aujourd'hui – et les danseurs. Tous, dans leur travail – appuyé sur l'un ou l'autre des pôles qu'offre la danse : narration, abstraction ou les deux à la fois –, laissent transparaître l'immense champ des possibles que cette danse, éminemment diversifiée, permet, suggère et favorise.

-2- Trois figures

Pour ne prendre que quelques cas de figures dans le paysage français, nous citerons Jean Claude GALLOTTA, Angelin PREJLOCAL et Maguy MARIN[122].
Des trois regards de ces chorégraphes, nous trouvons-là un panorama de la création contemporaine en danse, toute tendue entre l'expression – la théâtralité – et le travail du corps.
Et de ces quelques regards, nous entrons de plain pied dans l'analyse de Michèle FEBVRE qui, pour tenter de décrire le paysage chorégraphique contemporain, positionne la danse contemporaine *"dans la mouvance d'une esthétique qui n'a cessé de se redéfinir au cours du temps."*
Pour elle, *«toute la danse occidentale est parcourue du duo/duel entre virtuosité et expressivité, entre "danse pure" et "danse théâtrale". Deux pôles, ou deux tentations, autour des quels, depuis le XVII ème siècle au moins, la danse s'est articulée. Rappelons, pour mémoire, que Platon considérait la danse, d'une part, comme un art d'expression poétique, noble et bienséant et de l'autre, comme un art de la beauté, de l'agilité et de la grâce corporelles. Forme et contenu se partagent, en toute équité, les deux faces de la médaille, l'une ne devant pas prévaloir sur l'autre.»*[123]

---

122 L'analyse du travail de ces chorégraphes est tirée de l'émission télévisuelle, (1987). *"A propos de la danse moderne en France en 1987"*, Océanique, FR3.
– Jean-Claude GALLOTTA fut le premier à être directeur d'une maison de la culture (à Grenoble). Chorégraphe du groupe "Emile DUBOIS" (aujourd'hui entièrement recomposé). Venant du milieu des arts plastiques, il arrive à la danse un peu "par hasard", au début à titre de loisir.
– Angelin PREJLOCAJ : au moment où il devait prendre la direction du centre national chorégraphique de Toulon, il refuse le poste pour manifester son désaccord à travailler et à collaborer avec une municipalité aux mains du front national.
– Maguy MARIN : figure marquante de la danse contemporaine, elle est chorégraphe du centre national chorégraphique de Créteil. Très en prise avec le monde social, elle donne son regard aiguisé sur notre "contemporanité". Elle vient à la danse par un chemin classique avant d'arriver à la danse contemporaine.

123 M. FEBVRE, *op. cit.*, p. 13.

• Dans ce contexte, on pourrait placer Jean Claude GALLOTTA du côté de l'expression à partir d'un travail de recherche sur le corps. Pour lui, "tout est à inventer, en revenant à l'élément le plus complexe en même temps que le plus simple : le corps humain". Pour caractériser son travail, il ne donne pas d'étiquette, ce pourrait être du théâtre ou de la danse ; pour lui, c'est simplement "quelque chose de vivant [qu'il donne] pour les autres". Si son travail chorégraphique est soutenu par une histoire, le travail du corps n'est jamais directement lié à la narration, le mouvement ne cherche pas directement à figurer, même si dans le produit fini, le spectateur peut y lire une histoire avec sa cohérence propre, au milieu d'autres images que fait naître le mouvement.

«Avec le corps, on peut raconter la vie des gens. Par petits bouts, j'essaie de recréer une espèce d'univers. Je ne sais jamais si je suis un classique ou un moderne. Si j'étais un classique, j'essaierais de recréer comme Platon un univers, recréer la beauté comme souvenir. Si j'étais un moderne, la beauté serait à créer dans la vie. Moi, je me balade toujours entre les deux pôles. L'artiste de toute façon existe entre le trivial et le spirituel. Les rapports des membres de la compagnie sont complètement électrisés entre ces deux pôles.»[124]

C'est par un travail sur le mouvement que naît l'émotion où *«le corps [devient] le moyen impropre à l'expression du récit qui passe par lui.»*[125]

Se voulant l'héritier de Merce CUNNINGHAM, son travail le conduit à retracer, par le mouvement, des figures qu'il "travaille dans une temporalité qui n'est pas celle du mouvement, mais d'un récit". Il nous donne à voir des histoires en train de se faire, jusque dans la réalité de la compagnie qu'il dirige et qu'il fait passer dans le langage chorégraphique : *«ce qui entraîne la nécessité d'en fournir également une textualité narrative dans le langage chorégraphique. Et c'est ce récit, véhiculé par une série de chorégraphies, qui va faire exister de façon étonnante le groupe "Emile DUBOIS" comme réalité corporelle vivante, réunion de personnalités au caractère physique, moral, intellectuel extrêmement marqué.»*[126]

• Angelin PREJLOCAJ se place, lui, du côté du mouvement "pur".

Pour lui, il n'y a pas besoin d'histoire ou de théâtre pour la création. Mettre les danseurs dans un espace suffit à procurer l'émotion pure ; joie et plaisir de voir des corps bouger. Il travaille sur le corps et recherche dans le mouvement ce qui est essentiel, ce qui ramène à l'essence : c'est-à-dire qu'il s'agit de choisir sans cesse dans ce mouvement ce qui ramène à la danse, "pour ne pas se perdre dans le sujet".

Dans son travail, il essaie de construire des structures qui soient génératrices de l'émotion, d'une manière presque "scientifique", dont chaque danseur n'est pas responsable

124 J.C. GALLOTTA : entretien avec J.M. ADOLPHE, in *"Fous de danse", op. cit.*, p. 111.
125 L. LOUPPE et al., (1988). *"Gallotta"*, Paris, Ed. Dis Voir, p. 22.
126 *Ibid.*, p. 42.

individuellement – émotionnellement. (Mais dans la globalité, chaque danseur est responsable d'une partie de l'émotion qui est à reconstituer.)
«Pour Angelin PREJLOCAJ, la qualité de l'émotion chorégraphique intervient avant le mot. Elle unit le public sans passer par la référence culturelle. Elle intervient aussi après le mot car elle continue à dire lorsque le poétique s'est arrêté.»[127]
Le plaisir de regarder un corps en mouvement est directement lié, chez lui, à la neutralité du visage et de l'expression. Cette neutralité permet d'apprécier le mouvement. C'est le corps qui parle, il n'est pas besoin d'en rajouter (des yeux au ciel, un sourire...). "Un bras qui se lève, c'est tellement important". Angelin PREJLOCAJ ne veut rien prouver avec la danse, il cherche simplement à montrer des types de relations. Et s'il compose des structures chorégraphiques à partir de thèmes qu'il développe, il laisse à chaque spectateur le soin d'en faire ce qu'il veut, d'interpréter à sa façon.

Sa danse cherche à unir les esprits, sans passer par le verbe, elle est située dans un "en-deçà" du langage.

• Quant à Maguy MARIN, si sa position se tourne du côté de l'expression, c'est par un engagement personnel sur la réalité du monde qu'elle la place. Elle fait figure d'artiste engagée. Pour elle, la création est l'occasion d'un risque, une question que son temps pose à l'artiste et qui l'oblige à se mettre en doute, à prendre ses repères.
Son travail est sans cesse resitué par rapport au rôle de l'artiste dans la société, même si celui-ci la pousse à vivre en quelque sorte "sur les bords" de celle-là. Pour elle, "être une artiste" implique une vie marginalisée par rapport à un rythme de vie, une manière d'être, à la vie elle-même ou plutôt à l'image de la vie telle qu'on la voit. "C'est quelque chose qui est au bord d'un gouffre, qui doit être au bord d'un gouffre", dit-elle. Etre un artiste est alors, chez elle, une certaine manière d'appréhender le monde. Et dans un monde où le concret, le matériel et le visible sont tellement importants, l'artiste est quelqu'un qui doit essayer d'imaginer, de voir des choses invisibles, pour ouvrir aux autres un monde "transparent" où l'imagination a une part.
Laisser apparaître, à travers le mouvement et la chorégraphie, cette transparence, cette émotion qui fait appréhender l'invisible[128], l'essentiel.
Tout son travail est lié à l'émotion, à la recherche de ce "geste juste" qui émerge, sans qu'on veuille forcément y associer une intention, mais qui touche directement à l'émotion – fruit de son travail.

---

127 (1986). *"Danse et société"*, Revue ADAGE 94 - n°6, Paris, SMI, p. 24.
128 *«En un sens, l'invisible n'a pas besoin de visible : soutenir ce rapport est une tâche sans fin. L'art n'aurait plus, de nos jours, comme projet de "rendre visible", mais d'en laisser pressentir la liberté et l'insigne faiblesse. L'invisible n'est ni l'inconscient, ni l'inconnaissable : simplement ce qui est sans avoir le besoin d'être visible pour être (la pudeur, la discrétion, le goût du secret). Ni fuyant ni présent, mais une mise en abîme douce. Quand un chorégraphe entre dans un théâtre, il trouve toujours les lieux vides.»*, D. DOBBELS, *"Une valse-hésitation"*, in : *"Fous de danse", op. cit.*, p. 204.

Ces trois regards sur la danse contemporaine, la façon de l'aborder et la travailler, constituent, en gros, l'éventail des possibles, mais ne représentent pas à eux seuls toutes les figures de la danse contemporaine. D'autres chorégraphes, d'autres danseurs envahissent et investissent à leur manière ce domaine à parcourir. Car *«cette danse n'est pas un parcours, elle est à parcourir. C'est l'exploration de domaines sensibles ; rendre visible par ce cheminement des signes, des nuances qui nous sont propres. La matière de cette danse pré-existe dans toute sa force ; il s'agit de la creuser, de s'éprouver en l'éprouvant pour que sorte la danse.»*[129]
Le travail du danseur consiste en *«une certaine vibration intérieure qui se communique à travers les viscères et non à travers l'esprit»* et qui cherche à atteindre le spectateur dans son propre corps. *«Un corps à corps s'établit même à distance, ou plutôt transgressant la distance.»*[130]
Ajoutons à ce panorama, Joëlle BOUVIER et Régis OBADIA[131] dont la tâche actuelle est de former les chorégraphes et danseurs de demain et dont on peut s'attendre qu'ils s'acquittent pleinement de celle-ci dans toutes les dimensions de la danse.
«[Leur] travail ne se rattache à aucune technique particulière, ni à aucune école. Seule la prise de conscience du corps et du jeu de l'acteur restent les éléments essentiels de [leur] recherche. Cette étude physique, étroitement liée à l'émotion, engendre une force expressive qui progressivement s'est affirmée comme [leur] étant spécifique.»[132]
Ce sur quoi joue la danse, c'est l'image du corps et sa déformation, comme dans la peinture moderne. Elle joue sur l'image que chacun peut avoir de lui, telle qu'elle est construite et posée dans la réalité, face aux objets, sans se confondre avec eux. Dès lors, elle ouvre de larges espaces entre corps et expression.

Si nous pouvons continuer ainsi à décrire le parcours d'autres danseurs et chorégraphes, ce que nous retiendrons de ce court panorama, c'est qu'on ne peut nier à la danse son lien avec le monde, le rapport qu'elle entretient avec lui, y compris lorsqu'elle affirme ne s'occuper que du corps.
«Même chez Merce CUNNIGHAM, où le corps seul est requis, à l'exclusion des instances psychiques, c'est bien sur lui-même, sur sa personne physique que le danseur travaille.»[133]
Car le corps, selon l'expression de Daniel SIBONY, est "double" ; pris entre "l'aventure du corps dansant qui crée son lieu et le corps souffrant, œuvrant et désirant dans les jungles sociales". Il se déploie dans une sorte "d'entre-deux" du corps.

---

129 J. TAFFANEL, in *"Fous de danse", op. cit.*
130 Cl. PUJADE-RENAUD, *"Danse et Narcissisme en éducation", op. cit.*, p. 21.
131 Danseurs et chorégraphes de la compagnie "l'Esquisse", ils sont aujourd'hui directeurs du Centre National de Danse Contemporaine d'Angers, lieu de formation pour les professionnels de la danse.
132 J. BOUVIER, R. OBADIA, (1986). *"L'esquisse"*, Paris, Coll. Angle d'ailes, p. 8.
133 L. LOUPPE et al., in : *"Galotta", op. cit.*, p. 36.

«Cette double dimension implique de penser le corps comme deux fois charnel, ou matériel ; une fois visible et manifeste, l'autre fois secrète et latente ; d'où, entre deux corps, l'abîme à franchir. Le corps est comme tel "entre-deux-corps" : entre la chair vive chargée de mémoire et la mémoire invisible toujours prête à s'incarner. Il n'y a pas le corps et l'âme ; tous deux sont physiques et différemment matériels ; et c'est le passage entre les deux que l'on devrait appeler "corps".»[134]

Et dans cet espace à investir, la danse travaille effectivement la question de l'entre-deux. Elle s'impose comme un art autonome et affirme une identité spécifique qui la place au cœur de son temps[135].
La danse contemporaine se trouve alors toute entière remise à ceux qui la font ; à la manière dont ils l'investissent, la traitent, la creusent. Dans la façon dont ils l'habitent à travers la mise en jeu de leur corps : celui qui se place dans cet entre deux, que définit Daniel SIBONY, à la fois corps physique et social.
Dans ce corps en jeu, le mouvement s'élabore à partir d'une sensation intérieure du corps que le danseur parcourt dans l'élaboration même du mouvement[136].
Cette intériorisation définit le travail spécifique sur le corps et tout à la fois le préserve : c'est-à-dire que le corps, non soumis à l'extériorité de l'exploit, peut prendre toute sa mesure en poursuivant son long chemin de maturation. *(«La danse intériorisée est éternelle parce qu'elle n'est pas liée à l'exploit, ni limitée par les usures du corps.»*[137])

Mais le danseur n'échappe pas à son temps, c'est-à-dire à la relation qu'il entretient de façon volontaire ou plus diffuse avec le monde. C'est pourquoi, dans ce vaste champ à investir qu'est la danse contemporaine, elle ne deviendra que ce qu'en feront les danseurs et chorégraphes, dans la manière de mettre leurs "corps en jeu". Dans leur façon aussi de se tenir "au bord du monde".
«La danse, expression de notre temps, franchira rapidement les espaces des théâtres pour les espaces ou pour la vie, tout particulièrement les espaces urbains qui, en cette fin de XX^{ème} siècle, cristallisent toutes les violences, mais aussi toutes les pulsions de vie, porteuses d'avenir et d'espoir.
A l'aube du XXI^{ème} siècle, le monde affronte un état de crise politique, sociale et morale. La danse, comme tous les autres arts, voit s'installer un retour fulgurant des valeurs que presque deux générations d'artistes avaient combattu : récit, technique et divertissement. Beaucoup de

134 S. SIBONY, *"Le corps et sa danse", op. cit.*, p. 10.
135 *«Aucun artiste n'est en avance sur son temps. Il est son temps. Ce sont les autres qui sont en retard.»* M. GRAHAM, citée par M. GANNE (1987, *"Corps, Espace, Temps"*, Revue STAPS, p. 43).
136 Dans la danse, c'est le corps qui produit son jamais vu. C'est pourquoi le danseur, plus que tout autre est ignorant d'un langage constitué du corps.
137 L. LOUPPE et al., *op. cit.*, p. 94.

chorégraphes, troublés par ces signes du temps, se tournent vers des préoccupations qui intègrent de manière plus radicale le monde qui les entoure.
C'est peut-être le seul moyen que trouvera la danse, dans les prochaines années, d'échapper au conformisme.»[138]

4. DANSE CONTEMPORAINE ET MILIEU SCOLAIRE : RESPECT DES IMAGINAIRES EN JEU

«L'essentiel est que le sujet puisse expérimenter son corps dans son unité organique et ses richesses dynamiques.»
Cl. PUJADE-RENAUD[139]

Parler de danse en milieu scolaire nécessite aussitôt de spécifier le champ où l'on se situe et oblige à qualifier la danse dont on parle.

Pour Jacques BARIL qui parle de "danse moderne" : *«La danse moderne est une forme d'expression corporelle née de la transposition, par le danseur, au moyen d'une formulation personnelle, d'un fait, d'une idée, d'une sensation, d'un sentiment. Cette danse moderne devient donc manière d'être pour l'homme qui veut "dire avec son corps" en dansant. D'où la nécessité permanente pour le danseur de danse moderne de trouver lui-même les principes d'une technique qui à l'instar de la danse classique n'échappe pas à des règles. Mais les normes sont différentes. Leur divergence s'établit à la fois sur le plan technique et sur l'origine de la motivation du mouvement. Un danseur moderne doit inventer et réinventer sans cesse une phraséologie du mouvement afin que celui-ci conserve toujours le caractère d'inédit et traduise l'intériorité de son exécution. (...) Si les danseurs rejettent les règles du système classique, ils le font sciemment dans le but de donner libre cours à leur inspiration et d'exprimer avec leur danse une humeur qui leur est personnelle sans autre préoccupation que celle de "vivre leur danse".»*[140]
A ce qualificatif de "moderne", nous préférerons celui de "contemporaine" tel que nous l'avons employé tout au long de ce chapitre – et qui introduit mieux, nous semble-t-il, l'activité dans le

138 Il s'agit ici de la conclusion du film (1992). *"Un siècle de danse"*, chap V *"la danse contemporaine"* diffusé par ARTE.
139 Cl. PUJADE-RENAUD, *"Danse et Narcissisme en éducation"*, *op. cit.*, p. 24.
140 J. BARIL, (1984). *"La danse moderne"*, Paris, Vigot, pp. 9-10.

temps présent, bien que ce qualificatif soit lui-même sujet à quelques réserves[141]. Ce terme de "contemporain" – largement diffusé et officialisé – campe le danseur dans "l'ici et maintenant" où chacun de ses gestes n'est pas référé à un répertoire descriptif existant, mais reste toujours à inventer dans la mouvance de l'expression contemporaine, dans son évolution.

Mais si cette spécification des termes peut apparaître incongrue, elle nous paraît indispensable pour ne pas enfermer les élèves dans des modèles techniques et autres stéréotypes socioculturels largement médiatisés, ainsi que pour ne pas laisser les enseignants dans un flou de pratique qui les laisserait démunis et seuls face à leurs propres représentations – dont on sait que la plus commune s'élabore sur l'extériorité de la danse, sur ce qui se laisse appréhender d'emblée : la forme, associée à son mode d'acquisition basé sur la reproduction et la répétition du modèle.
Dans sa définition, Jacques BARIL parle de danse comme "forme d'expression corporelle"[142]. Le terme d'expression corporelle, longtemps usité, fait partie de ces termes polysémiques et ambivalents auxquels se rattachent un ensemble de pratiques physiques d'origines diverses (mime, cirque, certaines formes de théâtre, pratiques thérapeutiques, danse...) et qui s'en réclament.

A l'école, particulièrement, ce terme a pu se cristalliser autour de pratiques physiques essentiellement de type "mime" où ce qui apparaissait comme un "traitement pédagogique" de la danse, se réduisait à des productions figuratives du mouvement, sensées traduire directement les affects ou autres sentiments du sujet.
C'est pourquoi, spécifier la nature du travail envisagé en danse et celle de la pratique de référence nous paraît-il si fondamental. Cet éclaircissement permet de prendre position sur la pratique qu'on entend mener et donne à la fois le contexte sur lequel se place le travail à envisager.

Ainsi, dans le contexte propre à la danse contemporaine – telle que nous l'avons définie jusque là –, faire "entrer un élève en danse", n'est pas lui transmettre des produits accumulés, mais bien lui proposer un ensemble de situations adéquates (toujours à inventer, même si l'on en connaît un certain nombre), pour trouver ce qui va provoquer chez l'élève des sensations à

---

141 J. ROBINSON, (1981). *"Les éléments du langage chorégraphique"*, Paris, Vigot, pp. 20-21, émet cette réserve :
«Nous nous heurtons constamment à un problème de terminologie en ce qui concerne la danse "contemporaine". Le terme "contemporain" s'explique de lui-même : la danse du moment que nous vivons, d'aujourd'hui. Mais il y a maintes formes de danse pratiquées dont les conceptions fondamentales au départ sont radicalement divergentes. "Contemporain" en soi n'est pas un épithète descriptif d'une quelconque démarche de l'artiste-danseur.»
Pour elle la danse contemporaine est en fait la danse "basique" que chacun porte en soi : *«danse universelle et primordiale, sans épithète, sans étiquette, un retour aux sources où le mouvement est expression et communication, et le reste n'est qu'une série d'épiphénomènes historiques et socioculturels.»*

142 Entendons par là, comme forme d'expression du corps, c'est-à-dire comme expressivité du corps.

partir du mouvement ressenti et ce qui va déclencher chez lui un processus de création. Processus de création qui ne peut émerger que si l'on sait préserver et stimuler le potentiel de création du sujet ; c'est-à-dire si l'on sait jouer sur sa motivation à dire et à exprimer. Si on donne du sens à cet acte. Alors ce processus pourra jouer son rôle qui est celui d'élaboration et de structuration du potentiel. Il joue sur un ensemble de changements dans l'organisation des représentations.
C'est sur lui que repose tout l'enjeu de la danse, utilisée comme moyen d'éducation.

-1- Objectifs éducatifs

Mais, justement, dans l'éducation, il s'agit de savoir pourquoi et comment on utilise la danse contemporaine. La prend-on comme un objet ? Auquel cas elle encourt le risque d'être considérée comme un modèle sur lequel se concentre tout le travail et auquel doivent s'adapter les élèves. Avec pour corollaire, un enseignement qui passe par un certain nombre de contraintes liées aux exigences de l'activité, selon un processus linéaire qui va du développement de capacités motrices et perceptives à celles de l'interprétation pour le spectacle. Autrement dit, le passage à ce qui donne sens à l'activité, c'est-à-dire le travail d'interprétation, sur la base d'un projet d'expression – communication propre à l'élève ou au groupe d'élèves, reste en suspens tant que le travail sur le corps (principalement sur la forme) n'est pas suffisamment affiné. Ou bien, lorsque ce passage s'effectue, le lien entre ces deux pôles, travail corporel/travail d'expression, se fait de manière superficielle et plaquée.
La prend-on comme un moyen d'éducation au service d'objectifs plus larges visant une appropriation du travail du corps à travers le rapport que l'élève entretient au réel dans ce travail ? Auquel cas, tout en utilisant la danse dans le respect de ses contraintes et avec le souci de ne pas la dénaturer, le travail est abordé à travers un processus spiralaire où toutes les conditions qui caractérisent la danse contemporaine se retrouvent chaque fois, alimentant ainsi la richesse des capacités organiques et les potentialités créatrices dans le respect de l'imaginaire de chacun. La nuance qui sépare les deux approches peut apparaître comme tenue, mais elle se caractérise par le regard différent porté sur l'une ou l'autre.
Dans le premier cas l'élève reste subordonné à l'activité, alors que dans le second l'interaction qui se joue entre les deux parties (corps/sens) est sans cesse préservée.

C'est pourquoi cette spécification de l'approche envisagée nous paraît-elle indispensable dès lors que le travail engagé risque de dénaturer une pratique constituée comme "sujet" (c'est-à-dire quelque chose de vivant qui se développe dans une dynamique de relation), en un objet standardisé autour d'une technique normalisée et d'un vocabulaire universel.
Car si la danse contemporaine se présente comme étant en rupture avec le stéréotype du corps dansant classique, elle n'échappe pas à son propre stéréotype (corps libéré inscrit dans une

certaine forme de mouvement) et court le risque de s'enfermer dans une pratique non moins formelle.
Ces stéréotypes entretiennent alors la confusion entre formation pour professionnels du spectacle et éducation pour tous. Ils sont issus de discours extérieurs ou éloignés des préoccupations éducatives.

Le statut du corps du danseur professionnel renvoie à une formation à finalité univoque : le spectacle. Il n'est pas le statut du corps du danseur amateur dans une perspective éducative dont les finalités ne sont pas uniquement le spectacle, mais le développement du sujet, l'affirmation de la conscience de soi (tant intellectuelle qu'organique), l'affinement de sa position face à la réalité, de même que la recherche toujours incessante d'autres visions, d'autres perceptions, d'autres émotions.
De l'approche utilisée dépend la nature du travail engagé. La réflexion à mener porte sur le corps ; sur cette question déjà posée par les danseurs contemporains : "que peut faire un corps ?" ; mais également, dans le champ éducatif, sur la question du pourquoi : quelle légitimité de ce travail spécifique sur le corps, en dehors des visées professionnelles ?
«Le corps serait le premier matériau disponible à chacun, offrant des possibilités d'exploration et d'invention dans le champ du mouvement. La danse éducative doit partir de cette donnée première et non d'une technique conçue pour la scène et une élite professionnelle.»[143]
C'est dans ce contexte que la danse doit être traitée, en tant que moyen d'éducation et qu'elle trouve ses place et rôle au sein de l'école.

Il appartient, dès lors, au pédagogue de prendre ses responsabilités, dans le choix des finalités éducatives et d'assumer ses risques pour se démarquer des stéréotypes socioculturels et des modèles professionnels de la danse. Certes le spectacle peut et doit faire partie de l'action éducative menée en danse, mais il n'est pas l'unique but. L'enseignant n'a pas à se transformer en apprenti usant de ses élèves comme faire-valoir de sa capacité à créer un spectacle. La tentation et le danger sont toujours présents en ce domaine, mais il semble plus important de se garder d'imposer son propre imaginaire, si l'on veut préserver la logique de cet acte éducatif, de même que la nature et la spécificité de cette danse.

Et si la danse "éducative" – pour reprendre l'expression de Claude PUJADE-RENAUD – et la danse professionnelle ne poursuivent pas exactement les mêmes buts, elles trouvent néanmoins un point de rencontre en ce qu'elles sont toutes "deux pratique artistique".
C'est ce qui fait dire à M.N. H'DOUBLER : *«la danse contemporaine est une forme d'art créatif, une des expériences artistiques fondamentales qui puissent être introduites avec succès dans les écoles»*[144].

---

143 Cl. PUJADE-RENAUD, *"Danse et Narcissisme en éducation", op. cit.*, p. 22.
144 Cl. PUJADE-RENAUD, *op. cit.*, p. 21.

Dans cette approche artistique, *«l'expressivité du corps cesse d'être annexe de l'action ou révélateur de la personnalité pour devenir l'objet même de l'activité de la personne ; ce sur quoi on travaille. L'artiste cherche à maîtriser, à développer et à enrichir son pouvoir expressif qui constitue le matériau de son activité»*[145].

Ainsi, c'est par le pôle de l'expressivité du corps, par le travail de recherche toujours originale que celle-ci suggère et appelle – et qui s'illustre de manière très diversifiée au travers des spectacles des danseurs contemporains –, que la danse trouve sa place dans l'éducation ; en ce qu'elle bouscule les représentations premières sur la danse, sur la forme et l'exploit, pour se concentrer sur une recherche à la fois plus simple et plus profonde, plus proche de chacun, à partir de ce que peut faire le corps, et se faisant, de ce qu'il peut dire. Elle bouleverse les attentes et renverse les situations : ce n'est plus le corps au service de la danse (d'une motricité performante), mais un corps d'où naît la danse, d'où elle prend forme.
«La distance entre le monde du spectacle et le secteur éducatif tend ici à s'atténuer. La danse-spectacle s'affirme comme éducative. La danse dans l'éducation doit être un art, moins par un niveau technique élevé que par une volonté de création et de recherche, individuelles et collectives.»[146]

-2- Danse éducative : aire de jeu

Dans le travail abordé en danse contemporaine, ce qui est proposé n'est pas l'acquisition d'un savoir technique – le savoir s'élabore à travers l'expérience directe du corps –, mais une "appropriation" du réel[147].
Ce travail d'appropriation spécifique repose sur ce que Michèle BAFFALIO-DELACROIX et Janine ORSAUD-FLAMAND appellent "une appropriation esthétique du réel" et qu'elles définissent comme : *«un mode particulier d'appropriation du réel se distinguant d'autres modes qui sont : l'appropriation scientifique, technologique, écologique, politique, utilitaire, magique, etc. Chacun de ces modes d'appropriation a pour fonction un type particulier de relation au réel visé. L'appropriation esthétique du réel se distingue de tous, elle n'a pas pour objet d'agir sur le réel, de le transformer, de le maîtriser ou de l'expliquer, mais plutôt de l'évoquer, même si pour se faire il y a une efficience, des praxies qui sont nécessaires.*
[Elle] fait naître un objet esthétique produit de la relation sujet-objet, et en ce sens reconstruction singulière, propre au sujet intentionnellement esthétique, dépendant de son histoire, tant au

145 M. BAFFALIO-DELACROIX, J. ORSAUD-FLAMAND, (1984). *"De l'expression corporelle aux activités physiques d'expression"*, Paris, Ed. Sport et Plein Air, pp. 41-42.
146 Cl. PUJADE-RENAUD, op. cit., p. 19.
147 Le terme "appropriation" est utilisé dans le sens que lui a donné MARX : *«activité intentionnelle et créatrice du sujet dans sa relation à la réalité»* in : M. BAFFALIO-DELACROIX, J. ORSAUD-FLAMAND, *op. cit.*, p. 44.

niveau de sa sensibilité et de son imagination que de son talent et de sa culture esthétique. (...) L'appropriation esthétique du réel constitue donc la façon dont le perçu de la réalité s'organise par l'intermédiaire de l'imagination, en un monde exprimé, légèrement différent du monde représenté.»[148]

Ce perçu du réel par le sujet est à la fois le thème de travail et ce sur quoi il repose pour solliciter le mouvement. Il s'étend non seulement à l'environnement, mais également au vécu du sujet, à ce qu'il ressent dans sa position au sein du réel, y compris jusque dans son propre corps.

Dans ce contexte, le travail de l'enseignant n'est pas d'apporter des modèles ; l'important, pour lui, se situe dans le fait "d'ouvrir des portes" – selon l'expression de Claude PUJADE-RENAUD – où le contenu proposé est plus de l'ordre de la sensibilité que de la technique. L'intérêt de la danse contemporaine, introduite dans l'école comme moyen d'éducation, se situe dans le fait que *«recherche pédagogique et recherche esthétique* [peuvent être considérée] *comme une seule et même démarche : quête de soi, création artistique et activité pédagogique s'inscrivent dans le même processus»*[149].

Le travail sur le corps participe à une prise de conscience du réel pour le sujet et de la façon dont il s'y intègre. Il fait entrer le sujet dans une activité artistique à part entière, dans le sens où il suscite un regard différent sur le monde et sur soi et où il amène une interprétation singulière du réel, sur la base d'une activité imaginaire.

Ainsi, la danse intégrée dans un processus d'éducation visant le développement optimum de l'individu (être multidimensionnel) dans des perspectives d'autonomie, de flexibilité et de créativité, pose une problématique particulière :

«La problématique sera de faire qu'existe dans le milieu, une "aire où l'on joue" à partir d'un projet singulier ou collectif. Projet extériorisé et communiqué par le mouvement organisant et rendant signifiant l'espace et le temps.»[150]

C'est-à-dire que l'enseignant devra créer les conditions d'existence de cet espace de jeu ; espace de liberté où le mouvement n'est pas jugé. Il s'agit de créer cet espace ouvert où l'être s'exprime comme il veut et le ressent.

Il s'agit d'un travail de recherche esthétique sur le mouvement qui se présente comme l'expression de l'intériorité du sujet, de ses sensations et émotions. Un mouvement qui est porteur de sens.

«Le mécanisme par lequel l'imagination est sollicitée et le processus par lequel elle se fraye un chemin dans une expression personnelle, se travaillent tout comme l'habileté motrice.»[151]

148 *Ibid.*, pp. 44-45.
149 Cl. PUJADE-RENAUD, *op. cit.*, p. 23.
150 J. TAFFANEL, (1983). *Document de cours*, UFR STAPS, Montpellier.
151 Cl. PUJADE-RENAUD, *op. cit.*, p. 17.

Les objectifs que peut se donner alors l'enseignant utilisant la danse comme moyen, ne peuvent consister en la standardisation du produit. Car la danse contemporaine est une activité non normalisante et non normalisée.
Et si les formes dans lesquelles elle se donne à voir peuvent être utilisées, elles ne le seront que comme processus d'influence pour aider à l'émergence du mouvement[152]. L'objectif qui va produire la situation de jeu, va délimiter un champ d'exploration et d'organisation. Il ne correspond pas à un comportement attendu.
La danse est un lieu qui favorise le retour sur soi, pour un autre regard sur soi – et pas seulement la satisfaction d'un besoin purement narcissique. Elle est un lieu où l'on joue avec ses propres capacités perceptives et physiques, avec ses potentialités créatrices, avec son énergie, en relation avec les autres, l'espace et le temps. Elle est un lieu de production pour le sujet, qui met à jour, organise et structure son regard sur le monde. Mais pour que le produit de cette activité existe, il faut que l'enseignant puisse placer les élèves dans des conditions telles qu'ils aient la possibilité à leur tour de s'approprier les chemins potentiels vers l'imaginaire.

Le travail ne se centre plus alors – on l'a déjà dit – sur la seule technique, mais articule, dans un processus spiralaire, technique, improvisation et composition, à travers des propositions de situations partant des pouvoirs et vouloirs des élèves.
Proposition qui elles-mêmes évoluent pour susciter la production de pouvoirs nouveaux et de vouloirs non encore exprimés – d'un savoir différent à propos de soi et de l'autre dans l'activité et dans le réel. Dans ce cadre, l'activité corporelle évoluant, elle actualisera des capacités physiques indispensables à la qualité d'émission du message corporel et à la clarté de l'intention, du sens. Ces capacités se développeront de façon implicite à travers la pratique même de la danse. Et en même temps que se développeront des capacités de s'ajuster dans le milieu, se développeront des capacités de communiquer par l'intermédiaire du geste.
L'émergence de ce langage du corps, des potentialités de ce langage, dépend complètement de ce que Jackie TAFFANEL appelle "l'aire de jeu", et surtout des conditions d'existence d'un écart entre les propositions de l'enseignant et la production de l'élève.
Plus cet écart est réduit – c'est-à-dire plus le travail fonctionne sur l'imitation ou est appuyé sur une théâtralisation des images propres à l'enseignant, avec des modèles corporels démontrés et des consignes véhiculant un langage fortement inducteur – et plus l'élève est dépendant de l'enseignant. Or justement, cet écart doit être préservé pour développer l'autonomie du sujet tout au long de cette construction de soi et de son imaginaire.

---

152 On relèvera, au passage, dans un numéro spécial de la revue *"Autrement"*, destiné à l'éducation artistique, cette remarque :
«Les secrets de la création ne se soufflent pas entre les pages des cahiers d'écoliers ; ainsi est-ce hors de l'école qu'ont lieu les rencontres les plus marquantes, celles-ci font des enfants les spectateurs critiques et les acteurs éblouis de l'expérience artistique. C'est sur les planches d'un théâtre, entre les cimaises d'un musée, dans l'intimité d'un atelier, au détour dune lecture ou d'une écoute que se glissent les clés de cette expérience, de main à main, de l'artiste à l'enfant.»
Revue *"Autrement" – "L'enfant vers l'art"* , (oct. 1993). n°139, Paris, p. 85.

-3- L'enseignant, son questionnement

Pour l'enseignant, – dans l'acte éducatif même – le problème réside dans la capacité à jouer sur la consigne, sur des images, sur la contrainte de la situation d'improvisation, laquelle permettra d'explorer de façon singulière, les différents aspects d'un même réel. Cela suppose une grande capacité d'écoute et de flexibilité, tant de la part de l'enseignant que des élèves. Cela suppose aussi l'acceptation d'une prise de risque où l'acte éducatif ne peut se prévoir à l'avance, où il est sans cesse subordonné aux caractéristiques et aux conditions du lieu dans lequel il s'élabore.

Ce qu'il faut savoir, c'est que cette activité créatrice suscitée en danse contemporaine, à travers la construction d'un langage corporel, nécessite pour exister la présence de trois pôles qui sont en constante relation de réciprocité.
Il s'agit de ce que l'on appelle le "potentiel", c'est-à-dire la motivation et la capacité à dire et faire qui représentent le starter de l'activité ; du "processus" qui représente l'ensemble des élaborations du sujet dans la structuration et le développement d'un pouvoir et vouloir nouveaux ; et du "produit", c'est-à-dire la réalisation du sujet qui, elle-même, renvoie aux deux autres dans un circuit d'évolution. Et pour qu'un tel circuit fonctionne, il est nécessaire sans cesse de remettre en cause les propositions, de les adapter au public particulier auquel elles sont données, pour pouvoir être reçues. Il fait appel, de la part de l'enseignant, à une véritable réflexion sur l'activité, reposant sur une problématique reliée aux caractéristiques du public et à la nature du lieu et du temps dans lesquels elle s'insère.

Mais il suppose avant tout la volonté et la motivation de l'enseignant. Sa capacité à mobiliser son imagination dans la construction de situations, à se laisser porter par les productions des élèves, à les accompagner et à percevoir les traces d'un langage sensible en construction. A se laisser émouvoir. C'est ce qui fait dire à Jackie TAFFANEL[153] :
«Pour qu'un tel processus se mette en marche dans les cours, cela suppose une certaine problématique de l'activité danse. On a la chance que notre pratique corporelle ne soit pas prédéterminée au niveau de son environnement : ni dans l'espace, c'est-à-dire que l'on peut travailler dans des espaces très différents, avec des dimensions, des repères, des architectures très différente ; ni dans le temps, c'est-à-dire que les durées d'un spectacle, d'une pièce ou d'une séquence peuvent aussi être très différentes ; ni dans le nombre des danseurs ; ni dans l'objet médiateur de la relation. C'est un milieu à investir par les individus, par le groupe, selon leurs désirs, leur projet d'expression-communication. C'est la communication qui est la caractéristique de l'activité.

153 J. TAFFANEL, (1983). *"La créativité"*, UFR-STAPS, Montpellier.

La problématique serait de faire qu'existe un lieu, un espace-temps, une aire de jeu où l'on peut se projeter et communiquer par le corps, par l'activité symbolique d'une parole mais aussi d'un silence. Il faut donc qu'il existe un écart entre nous, animateurs et les autres. Cet écart existera si on limite au maximum tous les procédés par lesquels on risque d'imposer le monde de l'extérieur, d'induire, d'attendre. Il faut donc rechercher des mises en situation qui permettent un tel écart et que celui-ci soit visible.»

Les interrogations sur l'enseignement de la danse contemporaine à l'école et le développement de la créativité se posent donc par rapport aux finalités éducatives que poursuit l'enseignant. Elles se posent par rapport à la complexité du sujet humain et de ce qui l'organise, c'est-à-dire, pour une part, son imaginaire.

Le lien entre objectifs et pratique est ici directement mis en jeu ; il est sans cesse interrogé pour donner du sens à ce qui est en train de se construire. Car le savoir élaboré en danse contemporaine ne constitue pas un savoir en soi, autonome et reproductible quelle que soit la situation ; il doit sans cesse être (re)construit.
Seule la structure des contenus est prévisible ; tendue entre les différents pôles qui constituent la spécificité de l'approche du travail en danse contemporaine (potentiel - processus - produit, expressivité - approche du corps).
Les contenus proposés le sont alors sur la base d'un questionnement qui interroge non seulement les potentialités des élèves, mais également le type de relations qu'ils entretiennent avec le réel, ainsi que celui qu'ils ont avec la culture.
C'est ce type de questionnement qui donne une cohérence aux propositions pratiques par rapport aux objectifs définis. Et cette articulation entre les objectifs, à partir d'une conception du développement de l'individu, la réalité sociale de la culture et le rapport du sujet à son milieu, oriente l'approche et le traitement de l'activité tout au long de la pratique.

On le voit, celui-ci ne se prévoit pas à l'avance, ne peut se programmer à priori ; il engage l'enseignant à prendre chaque fois un risque, à se mettre en question et prendre position. En un mot à s'engager.
Ainsi, Maguy MARIN déclarant que le "travail de création est l'occasion d'un risque, une question que son temps pose à l'artiste et qui l'oblige à se mettre en doute, à prendre ses repères"[154] ; de la même manière, le travail de création abordé à l'école en danse contemporaine, oblige l'enseignant à resituer son travail par rapport au rôle et la place de celui-ci dans l'éducation. Il pousse à aborder et construire les contenus à travers la question du sens ; par rapport aux élèves, par rapport à la spécificité de la nature de cette danse et son apport dans l'éducation.

154 Dans ce sous-chapitre II, paragraphe 3, p. 69.

L'interrogation amenée par ce type de travail nécessite un regard particulier porté sur les élèves. Regard qui appréhende les élèves dans la dynamique de leur structuration, dans leur rapport au monde.

«La construction de la personne se fait par structurations successives, elle est donc le produit d'une histoire et n'est pas donnée d'emblée. Cette construction de la personne s'effectue en interaction avec le milieu : le sujet et l'objet sont toujours en interaction l'un et l'autre et se construisent réciproquement. L'individu doit être appréhendé dans son fonctionnement et envisagé comme un être qui se fait au fur et à mesure de ses propres réalisations, dans un milieu humain donné.»[155]

La place de l'enseignant se situe alors "en retrait", son rôle est de susciter chez chacun de ses élèves sa capacité à dire, sa singularité à l'intérieur de la structuration de son rapport au monde. Il ne peut se substituer à un chorégraphe et substituer au vouloir des élèves, le sien propre.
Sa situation réactualise la question du regard posée dans le deuxième paragraphe de ce sous-chapitre[156].

Si la tentation est grande d'orienter et d'imprimer au produit fini sa propre conception, le travail de l'enseignant ne peut se placer uniquement dans l'élaboration du produit fini comme une fin en soi.

Il doit utiliser la construction du produit comme moyen. Moyen d'éducation qui est sujet du travail, occasion de se positionner et de permettre à chaque individu de s'exprimer, de dire. Occasion également de laisser s'ouvrir l'imaginaire, c'est-à-dire d'engager les élèves dans une exploration particulière du monde, où le travail engagé offre un cheminement singulier au sein du réel, une connaissance.

C'est dans cette perspective que ce que dit Jacqueline ROBINSON[157] à propos de l'œuvre, trouve toute sa pertinence dans ce travail d'éducation, où c'est la façon dont chaque sujet appréhende le réel qui le positionne effectivement au sein de celui-ci ; qui détermine son regard et sa connaissance.

«... Il est une forme d'orgueil qui est amour de la danse bien dansée. Mais l'amour de la danse n'est point de toi qui danses. Tu tires ton sens de ton œuvre, ce n'est point l'œuvre qui se prévaut de toi...»

155 M. BAFFALIO-DELACROIX, J. ORSAUD-FLAMAND, *op. cit.*, p. 26.
156 Dans ce sous-chapitre II, paragraphe 2, pp. 59-61.
157 J. ROBINSON, citant A. de SAINT EXUPERY *("Citadelle")*, *op. cit.*, p. 76.

5. CONCLUSION

> *«Dans toutes les cultures le corps relève de soucis et de modèles*[158] *à la fois sociaux, moraux, hygiéniques et esthétiques ; ils concernent aussi bien la santé que les convenances et les canons de la beauté.*
> *Les usages du corps dans les travaux, les jeux ou les sports, sa tenue, pour l'attitude et le costume, sa figuration glorieuse ou honteuse, sensuelle ou souffrante sont étroitement liés à son statut et à un système de croyances, de valeurs, de conduites, donc à une certaine "idéologie". Parallèlement, le corps est source de "vécu" intime, en un sens irréductible et singulier, mais influencé par tout ce contexte : il y a des vécus corporels "idéaux" qui évoluent d'ailleurs avec les époques. En somme, le corps constitue une sorte d'objet-sujet, à la fois basal et banal produit social et producteur de sens, point de jonction entre nature et culture.»*
>
> J. MAISONNEUVE[159]

C'est dans la masse de ces croyances, de ces valeurs et conduites que se développent les pratiques du corps ; qu'il tente de trouver une place entre le "tout corps" et le "tout spirituel" des différentes époques.

Avec la danse contemporaine, on assiste à un essai de rassembler *«l'unité dynamique de l'organisme humain et l'expérience vécue du sujet»*[160], mais la tâche n'est pas aisée et le parcours est semé d'embûches.

Nous l'avons vu tout au long de ce chapitre, la danse contemporaine – véritable fait de société –, introduit le sujet dans un lieu – un espace-temps –, qui le conduit à prendre ses repères, à prendre position : à s'engager.

«La société contemporaine, celle d'abord des années cinquante et soixante, marquée par la guerre et à la recherche de modèles nouveaux, trouva dans l'affirmation du corps à travers ses techniques une manière de penser l'individu et la société. Les techniques du corps, pour reprendre l'expression de Marcel MAUSS dans le contexte occidental, n'étaient cependant plus,

158 Le terme modèle est employé ici au sens le plus banal de norme ou de schéma commun à un groupe ou une société et servant de référence (explicite ou implicite) aux conduites, aux pensées ou même aux sentiments des membres de ce groupe.

159 J. MAISONNEUVE, (1994). *"Modèles sociaux, modèles esthétiques"* in : *"Le corps en jeu"*, Paris, ed. CNRS, p. 161.

160 *Ibid.*, p. 162.

ou plus seulement, des "actes traditionnels efficaces" mais, appliquées au corps, des signes de sa mutation»[161].

Aujourd'hui les "techniques du corps" sont multiples et s'expriment jusque dans l'exacte limite de l'intégrité du corps[162].
La danse contemporaine, en puisant dans une "zone de fond"[163] pour laisser se dégager un langage singulier, à travers le corps, propre au sujet, joue de rétentions et de perceptions révélatrices qu'elle met en œuvre dans ses productions, en opérant successivement par voilement et dévoilement des lieux sur lesquels elle se construit.
Dans la danse, et particulièrement la danse-théâtre, *«la production du sens se fait dans cette traversée d'un monde de signes mobiles (au propre et au figuré) gestuels, visuels et sonores.»*[164]. Et, *«même assignée à signifier ou à représenter, la présence de ces corps délinquants par rapport à la norme des corps élus de la tradition, constitue l'irruption du sujet qui peut enfin jouer sa propre scène. Dans toute la confusion inhérente au théâtre, lieu de travestissement...»*[165]

La danse ne propose rien d'autre qu'une occasion de dire, à condition bien sûr de vouloir s'en saisir, de vouloir tenter l'expérience. C'est là toute la problématique de la danse intégrée à l'éducation. Pratiquer la danse, la faire pratiquer à d'autres, c'est comme une invitation au voyage ; c'est explorer tout un monde souvent méconnu et pourtant si proche, si intime : le corps. C'est entrer dans une perception du monde, toute entière faite de sensations et d'émotions. Ce voyage est alors créé de toute pièce par le sujet lui-même qui, à travers le corps, rend visible pour les autres son propre imaginaire ; sa façon d'investir et s'approprier le monde dans lequel il vit, la réalité qu'il perçoit.
C'est pourquoi, dans une perspective d'éducation et une approche que l'on veut artistique de la danse contemporaine, il est bien difficile de prévoir à l'avance ce qui peut et doit être réalisé par le sujet, et surtout comment cela doit être fait et organisé.
Le travail se nourrit de toutes les impressions propres aux sujets qui l'élaborent. Celles-ci ne sont pas connues a priori de l'enseignant qui impulse le travail. Elles se dégagent au fur et à

---

161 E. KONIGSON, *"Le spectateur et son ombre"* in : *"Le corps en jeu", op. cit.*, p. 83.
162 Les sports dits "de glisse" en sont le révélateur, avec un corps qui joue chaque fois avec la mort. *«Affoler les corps, déconstruire les motricités, forcer et foncer dans les extrêmes excite la volonté de savoir et celle de donner un sens à l'aventure terrestre. Il n'est pas étonnant dans ce contexte qu'apparaissent des sports comme le kilomètre lancé où les champions dépassent le 213 km/h. (...) Il est intéressant de constater l'acharnement occidental à transformer notre expérience du temps qui va s'accélérant.»* N. MIDOL, *"Danse, le corps en jeu", op. cit.*, p. 55.
163 *«Si la danse, et singulièrement la danse allemande contemporaine, croise le champ de la philosophie et s'aimante à lui, comme au passage, c'est, certainement en ce point par définition vertigineux, d'un corps qui se précipite à corps perdu dans une zone sans fond – une privation de sol. Celle-ci suppose déjà ceci : il n'y aura là ni stérilité, ni fertilité, ni friche, ni culture. Une seule et même absence qui ne revient jamais en surface ou à la conscience que comme un moment perdu. Comme un laps de mémoire.»* D. DOBBELS, *"La danse et le sous-sol"* in : *"Le corps en jeu", op. cit.*, p. 205.
164 M. FEBVRE, *"Les paradoxes de la danse-théâtre"* in : *"La danse au défi", op. cit.*, p. 75.
165 *Ibid.*, p. 81.

mesure de la construction du travail et ne peuvent réellement surgir et prendre corps que si l'enseignant autorise et favorise leur émergence, que s'il préserve l'incertitude, s'il laisse un espace ouvert au surgissement des impressions, au souvenir qu'elles ont déposé à la surface de la conscience de chaque sujet et qui se révèlent dans la construction du mouvement.

La métaphore du "voyage" que l'enseignant propose à ses élèves est réellement un chemin qui se fait en se faisant ; et qui construit son propre "récit". Ainsi, le travail de Karine SAPORTA[166], qu'elle caractérise comme produisant un "post-récit" :
«Le travail pour moi commencerait après le récit proprement dit. Comme le rêve de la nuit travaille après le jour et ne peut travailler que dans une relation de temps postérieure aux événements du jour dont il se nourrit. Le rêve travaille après l'action, après l'anecdote. Le rêve révèle le sens des "traces diurnes", des éléments de la vie du jour qui se sont déposés à la surface de la conscience... Il me semble que je travaille sur "l'après récit", sur le temps "après le récit" qui produirait un autre récit : un post-récit.»
C'est-à-dire que le travail élaboré par les élèves se constitue comme étant révélateur de ce qui se passe en eux – sensations, émotions, aussi simples puissent-elles être – et ne prend sens que sur la base de ces impressions. Autrement, le travail risque de s'enferrer dans une succession de faux-semblants, dans un jeu inutile, cristallisé sur la production de formes vides et inhabitées, dans une gestuelle dépouillée de sens *«qui se contente de faire de la figuration»*[167]. Où le corps n'est pas réellement mis en jeu.

C'est là toute la difficulté du travail de l'enseignant, son intérêt aussi. Le point central de l'enjeu qu'il représente.
C'est ce qui transforme une tâche apparemment anodine et simple (développer un travail sur le corps), en un enjeu éducatif d'importance.
C'est ce qui différencie le travail du corps en danse contemporaine, de celui proposé généralement sur le corps à l'école. Car il ne s'agit plus seulement de mettre des corps en mouvement, encore faut-il que ce mouvement prenne sens pour ceux qui le réalisent.
Mais cette différence ne s'établit pas en opposition à l'existant ; au contraire, elle vient en complémentarité, en soutien même d'un travail plus "classique". Elle enrichit l'approche du corps en soulevant des questions jusque-là laissées en marge, en suscitant une réflexion et une connaissance plus élargie du travail du corps, du corps à l'œuvre.

Tout ce chapitre aura eu comme objet de faire percevoir la complexité de cette danse dite "contemporaine", de celle aussi de l'approche du corps dans le respect de l'émergence de

166 K. SAPORTA – chorégraphe –, (1994). *"Mémoire vivante"*, Paris, Ed. Plume, *"Morte forêt"*, p. 9.
167 Nous renvoyons ici à ce que O. ASLAN dit du "corps en jeu" et que nous avons rapporté dans ce sous-chapitre, paragraphe 3, p. 64.

chaque individualité. Tout ce travail permet également de saisir la nature de cette pratique pédagogique menée en danse contemporaine et d'en comprendre les retombées mises en évidence dans l'analyse du rapport à cette pratique.
Il vise à resituer cette pratique, non seulement dans le constat de sa complexité, mais également à placer la danse dans la dynamique des enjeux qu'elle recouvre. Celui, notamment, de la transformation qu'elle suggère de la pratique pédagogique elle-même, du regard posé sur les élèves et du rapport au savoir.

Dans cette tâche complexe et difficile, en marge des habitudes scolaires, l'enseignant a de quoi se sentir seul. Mais pour ceux qui s'y adonnent –ceux que nous avons rencontrés pour l'élaboration de cette recherche –, cette difficulté, parfois douloureuse, est aussi une motivation. Un enrichissement, y compris dans tous les bouleversements que ce travail amène : sur son propre regard vis-à-vis du travail pédagogique, de la relation aux élèves et de soi-même.
Elle donne parfois lieu à des sentiments contradictoires entre le désir de continuer ce qui s'offre comme une ouverture et la tentation d'abandonner, de retrouver un peu de calme.
«Je n'avais plus envie de bouger du tout et cependant, en même temps, j'ai eu envie de m'en aller ou de ne plus les retrouver jamais.
Non pas parce qu'ils m'avaient laissée toute seule ou par ennui, mais j'aurais voulu avoir la preuve que j'étais capable de le faire, le souvenir que j'avais été capable de le faire. C'est parce que mon corps était tellement lourd de fatigue que ma pensée s'en est allé si librement, si légère.»[168]

Puissent ces pensées continuer leur trajet "si librement, si légères".

168 M. DURAS, *"La vie tranquille"*, citée par J. BOUVIER et R. OBADIA in : *"Mémoire vivante", op. cit., "l'effraction du silence"*, p. 23. Citation utilisée comme source d'inspiration dans leur travail chorégraphique.

III PRATIQUE PEDAGOGIQUE ET IMAGINAIRE

«Il faut savoir où s'arrête le pouvoir de la connaissance : lorsque commence le réel pouvoir des praticiens, qui est d'imaginer des situations, des activités, des exercices. Le savoir peut simplement étayer, éclairer et orienter ce travail créateur de l'imagination.»

Ch. HADJI[169]

1. INTRODUCTION

Parler d'imaginaire dans un travail sociologique est une entreprise qui peut sembler relever soit d'une attitude bien désinvolte vis à vis des exigences que réclame la sociologie (regard objectif sur le réel) soit suicidaire par la difficulté à trouver et relever les indices de vérification permettant de circonscrire l'imaginaire comme objet réel et observable.
Mais sans doute trouverons-nous quelque intérêt à réfléchir sur l'imaginaire et à l'étudier si nous ne le prenons pas comme "chose" irréelle.

On a l'habitude de le circonscrire en l'opposant au réel – comme s'il n'appartenait qu'aux domaines du non-rationnel, du fantastique ou du rêve – alors qu'il s'agit d'une exploration particulière du monde, une connaissance et un cheminement au sein du réel. On veut qu'il soit un état, alors qu'il est une construction. Un cheminement qui permet de dépasser "les règles par lesquelles on prétend affronter le réel"[170]
«Il faut envisager l'imaginaire non pas comme un domaine ou comme un "lieu", mais comme une forme d'action, comme une propension à faire, dire ou penser "comme si" – sans s'être préalablement assuré des limites de validité du "comme si". (...) L'imaginaire joue avec le possible / impossible. Il joue aussi avec le désirable / indésirable. La distance vis à vis de l'un et de l'autre détermine globalement la position de l'imaginaire par rapport au réel de la perception. (...) Le "comme si" facilite l'action en levant, au moins provisoirement et symboliquement, certains obstacles. Il permet la communication puisque grâce à un jeu

169 Ch. HADJI, (1992). *"Penser et agir l'éducation"*, ESF, p. 162.
170 G. JEAN, (1976). *"Pédagogie de l'Imaginaire"*, Paris, Casterman.

d'équivalences métaphoriques, il autorise la systématisation de l'expérience, la généralisation.»[171]

Il s'agirait alors d'anticipation de faits, d'actions, de situations non encore existants, envisagés ou organisés, relevant de ce qui est de l'ordre de l'anticipation. Anticipation à l'intérieur de laquelle *«L'imaginaire peut devenir socialement "réel" si les attentes dont il est porteur sont communicables aux membres de la société et sont en mesure d'éveiller leurs énergies – quels que soient les points d'application de ces énergies»*[172]

Si nous considérons l'imaginaire comme une forme d'action dans le faire, le dire ou le penser, se jouant dans le "comme si", comme une sorte de projection dans le possible, qui anticiperait en introduisant un "jeu" (contraster, expérimenter, oser...) par rapport au réel de la perception, on peut s'attendre à ce que cet imaginaire soit bien plus repérable que celui qu'on définit habituellement comme étant l'expression de l'inconscient ou de l'irréel.
Un approfondissement de ce concept est alors nécessaire, pour s'entendre sur ce que l'on cherche à étudier. Nous avons déjà analysé l'activité imaginaire à travers les fonctions qu'elle comprend et ses répercussions possibles sur les comportements ; il s'agit à présent de creuser cette analyse en la confrontant aux exigences à la pratique pédagogique et en l'articulant aux hypothèses de travail élaborées pour cette étude.

Nous nous référons en premier lieu à Georges JEAN :
«Le mot imagination désigne grossièrement la faculté par laquelle l'homme est capable, soit de reproduire (en lui ou en se projetant hors de lui) les images emmagasinées dans sa mémoire (imagination dite "reproductrice"), soit de créer des images nouvelles qui se matérialisent (ou non) dans des paroles, des gestes, des objets, des œuvres, etc. L'imaginaire serait alors le mot qui désigne les domaines de l'imagination»[173]
Des "domaines" qui prennent la forme de gestes, de paroles, de pensées et qui se permettent de tenter d'autres possibles, d'autres chemins en dehors des conventions et habitudes de pensées qui ne permettent plus cette possibilité.
On le voit, l'action imaginante est le contraire d'une certaine rigidité de la conduite. Elle ne conduit pas à des formes définitives, fixes, mais développe plutôt la faculté de déformer les images fournies par la perception, et de nous libérer de ces images premières.
Elle est une manière de s'approprier ce qui se présente comme le réel et de le transformer, tout en se transformant. Elle sous-entend en permanence l'idée d'évolution et de rupture par rapport à la continuité des habitudes et comportements attendus.

---

171 F. BOURRICAUD, *"Les notions philosophiques"*, (imaginaire - social) – dictionnaire – Tome 1, p. 1235.
172 *Ibid.*
173 G. JEAN, (1976). *"Pour une pédagogie de l'imaginaire"*, Paris, Casterman, p. 28.

Autrement dit, l'action imaginante – désignant l'imaginaire en jeu – suppose la capacité à surmonter sa propre aliénation au prévu, à l'habituel, pour ne pas transformer cette activité en objet, c'est à dire en une forme – physique ou mentale – fixe, définie et normalisée.
Imaginer ces actes et pensées, leur donner forme dans une expression quelconque (écriture, actes...) est une manière de donner "corps" à l'imaginaire.

Par exemple, il aura fallu bien du travail sur son propre corps, sur lui-même pour que cet athlète, FOSBURY, sautant en hauteur pour la première fois en franchissant la barre sur le dos, réalise effectivement ce geste. Un geste qui synthétise bien des efforts sur son propre corps, des heures d'entraînement, des sensations repérées, reconnues, vécues dans leur totalité, pour penser, à un moment donné, que ce geste – apparemment "fou" – puisse être possible. Aujourd'hui, ce saut est une référence dans le monde sportif et représente le meilleur moyen pour sauter le plus haut possible. Un saut, alors, qui est le révélateur d'un imaginaire organique, fruit de multiples sensations vécues, d'une découverte et connaissance sur son propre corps et ses possibilités.
Donc un imaginaire qui ne provient pas d'une quelconque réflexion fantasmatique ou simple vue de l'esprit, mais qui a ses racines dans la vie même, dans la réalité bien concrète (ici, sauter le plus haut possible). Un imaginaire qui se rencontre et se met au grand jour par l'action elle-même et qui peut devenir socialement réel.
On peut ainsi répertorier de nombreux exemples, la gymnastique sportive n'en manque pas, de même que la danse.

On peut imaginer ou prévoir des gestes techniques de façon théorique et mécanique, au préalable sur le papier, mais peut-on penser pouvoir les réaliser sans passer par un nombre important d'accumulation de sensations, ne serait-ce que pour repérer le déclenchement des actions et leur organisation dans l'espace et dans le temps, ainsi que leur faisabilité sur le plan moteur ?
Ce passage par l'apprentissage, la réalisation, la répétition permet – lorsque l'organisation institutionnelle et réglementaire de l'activité l'autorise ou le tolère – de dépasser la forme acquise et prévue, pour déboucher sur des formes insoupçonnées jusqu'alors et reflet de l'imaginaire corporel du sujet. C'est ce qui se passe en danse contemporaine où l'espace, ni le temps, ni la forme gestuelle ne sont prévus à l'avance. En effet, la danse contemporaine représente un espace à investir totalement où les mouvements peuvent s'inventer à l'infini. Un espace où le mouvement, en amenant une connaissance par l'expérience directe du corps, produit du sens, et où le sens des images ainsi projetées s'élabore progressivement par un travail personnel sur la forme elle-même et sur ce qu'elle produit comme sensations pour le sujet.

Un travail qui suscite et développe l'imaginaire, lequel s'appuie sur un sens organique qui provoque et entretient la sensation, permettant au mouvement de construire sa propre logique, amenant d'autres sensations et produisant des émotions.

Mais tout ceci n'est possible que parce que l'organisation de la danse contemporaine n'assujettit pas le mouvement à des formes définies, répertoriées, codifiées et reconnues comme telles. Nous venons d'évoquer comment cette organisation de la danse contemporaine s'est développée et comment elle en représente sa spécificité.
En pédagogie, on peut imaginer un processus similaire : la connaissance de la pratique autorisant de s'éloigner des sentiers que le savoir est censé emprunter, pour utiliser d'autres voies – que nous pensons être porteuses du sens que le maître donne à ses actes dans la pédagogie – devient dès lors un mouvement intéressant à étudier.

En effet, c'est par la pratique – c'est à dire la vie de la pratique au quotidien –, que le maître construit des actes issus de la connaissance empirique de la pratique, qu'il élabore des repères sur celle-ci, et qu'il dégage petit à petit une pratique qui lui est propre (même si elle reste proche de celle prescrite par l'institution).
Au total, il développe une pratique qui revêt un sens particulier pour lui, et qui s'inscrit dans une foule de petites choses telles : la connaissance des élèves, des contenus, des formes possibles d'apprentissage, la signification des objectifs définis, des choix opérés et le poids de l'investissement engagé.
Le tout permettant au maître non seulement de s'inscrire dans une forme particulière de pratique pédagogique, mais aussi de donner un sens à ses actes et aux choix liés à ceux-ci[174].
Et ce sont ce sens, ces actes et ces choix qui intéressent pour l'analyse.

Ces choix représentent non seulement les valeurs que véhicule le maître, reliées à un cheminement personnel et des caractéristiques biographiques particulières, mais aussi les références auxquelles il puise sa connaissance pour développer sa propre pratique pédagogique.
En résumé on peut dire que la pratique produit du sens, lequel s'élabore au sein même de cette pratique par le travail particulier qui s'y développe.

On remarquera toutefois – en référence aux travaux de Bruno DUBORGEL[175], combien ce "geste simple" qui consiste à oser d'autres chemins, d'autres procédures ou tout simplement à construire sa propre pratique pédagogique, est un acte difficile, soumis à bien des résistances,

---

174 Nous reprenons ici cette affirmation de M. HARNECKER (1974, *"Les concept élémentaires du matérialisme historique"* Bruxelles, Contradictions, p. 95) : *«Ce ne sont pas les idées qui déterminent le comportement des hommes : c'est la façon dont les hommes participent à la production des biens matériels qui détermine leurs pensées et leurs actes»*.

175 B. DUBORGEL, (1983). *"Imaginaire et pédagogie"*, Paris, Le Sourire qui mord.

dans un système ambigu qui tout à la fois autorise des marges de manœuvre et les freine par un ensemble de jugements de valeurs et de textes gérant, dans ses principales lignes, l'acte éducatif.
Ainsi, de même que les formes corporelles préalablement établies ou traditionnelles peuvent être dépassées pour en laisser naître d'autres, les formes pédagogiques peuvent elles aussi être dépassées, pour peu que les maîtres ne se contentent pas de reproduire mécaniquement le donné, l'existant.
La part laissée aux maîtres, on le voit, est énorme, ce qui justifie de s'intéresser aux maîtres eux-mêmes :
– Ce qu'ils font
– Ce qu'ils disent
– Pourquoi ? Comment ? Jusqu'où ?

Nul doute que toute cette dynamique complexe est à l'œuvre dans la multitude de pratiques pédagogiques possibles et existantes.
Le problème est alors celui de leur reconnaissance. Lorsque nous émettons l'hypothèse selon laquelle la différenciation en matière de pratique pédagogique, c'est-à-dire la prise de distance qu'elle représente, eu égard à une pratique pédagogique officielle et homogène, dépend de la culture de référence et de l'imaginaire en jeu dans cette pratique pédagogique (les "fantaisies" qu'elle s'autorise), nous ne disons pas autre chose que :
la pluralité elle-même des pratiques pédagogiques est déjà le premier indice de l'existence (à travers réflexions et expérimentations) de choses autres possibles.
Elle signe également, non seulement une volonté de faire, mais aussi, à travers celle-ci, une certaine affirmation de soi : un désir de montrer et d'oser un "autre possible".
Les raisons de ces "autres possibles" deviennent alors le point de départ d'étude et d'exploration des imaginaires en jeu dans ces pratiques pédagogiques.

2. L'IMAGINAIRE AU CENTRE DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES

-1- L'imaginaire en prise sur la réalité

Introduire du "différent" dans sa pratique pédagogique, par rapport à celle déterminée à l'avance dans les différentes programmations existantes, représente une forme de distanciation qui inscrit le sujet à l'origine de cette pratique pédagogique "divergente" dans une définition d'un autre réel.
La divergence introduite, peut tout à fait rester dans le contexte d'une réalité banale (c'est à dire quotidienne, dans le réel de "l'ici et maintenant") et ne pas apporter de changements

déterminants – par exemple : changer la configuration de la classe –, ceci dit le ou les éléments nouveaux apportés, par rapport à ce qui se fait habituellement, dénote non seulement d'une réflexion sur la pratique pédagogique (conditions d'exercice de la pédagogie, conditions d'apprentissage, décalages des attentes, etc.), mais aussi de l'imaginaire en jeu dans cette distanciation (le maître aura dû prendre le temps d'imaginer autre chose possible, quelles que soient les raisons de cette imagination).

En effet, dans le simple fait de changer la configuration de la classe, sur le plan spatial par exemple, est en jeu une appréhension différente, non seulement de l'espace, mais aussi des réseaux de communication qui se tissent ou peuvent le faire dans des conditions spatiales déterminées.
Traditionnellement, la représentation physique que nous avons de la classe, est un ensemble de bureaux disposés en alignement de rangées faisant face à celui du maître, situé légèrement en hauteur (les vieilles estrades n'ont pas totalement disparu de nos écoles). Imaginer transformer cette réalité renvoyant à un ordre établi et hiérarchiquement organisé (les bons élèves devant et les mauvais au fond de la classe pour ne pas les entendre, ou bien au contraire pour mieux "avoir à l'oeil" les perturbateurs) révèle une approche et un regard autres sur les conditions structurelles dans lesquelles les élèves peuvent apprendre et souligne une réflexion sur les moyens possibles facilitant l'apprentissage.
Mettre les tables en cercle, peut susciter et inviter aux échanges entre maître et élèves, et entre les élèves (ce qui constitue déjà un décalage avec les conceptions les plus traditionnelles du rapport au savoir et des lieux par lesquels il doit nécessairement passer). Disposer les tables en îlots où se regroupent les élèves par niveau ou par thème de travail choisi, etc., déstructure complètement certaines idées sur les conditions d'apprentissage.
Certes, il ne suffit pas simplement de "déménager" sa classe pour résoudre les problèmes de l'apprentissage et endiguer du même coup ceux de l'échec scolaire ; les contenus, les formes de travail et méthodes d'apprentissage conservent leur importance déterminante. Simplement, par cet exemple, nous voulons souligner que les pratiques pédagogiques ne sont pas seulement liées au domaine des contenus et des savoirs, mais également aux conditions dans lesquelles s'acquiert ce savoir (conditions non seulement physiques, mais aussi affectives).

Cette remarque ne constitue pas une nouveauté, ne serait-ce que par le nombre de recherches, d'innovations, d'analyses qui ont développé sur ce point – de manière empirique ou plus fondamentale –, bien des thèmes de réflexion ou développé des repères méthodologiques, pour montrer en quoi et comment certains changements dans la pratique pédagogique pouvaient contribuer à faciliter l'apprentissage des savoirs.
Si cette remarque, donc, ne constitue pas une nouveauté, elle souligne néanmoins la nécessité de ne pas en rester à des formes définies et présentées comme universelles et engage le maître

à introduire une dynamique dans le jeu de rapport entre savoir, conditions d'acquisition et élèves.
Ce qui, à n'en pas douter, sollicite l'activité réflexive, cognitive, perceptive, sensitive du maître.

Ainsi, ce que nous voulons souligner, est que tout changement dans la pratique pédagogique nécessite l'implication active de l'acteur de ce changement.
Pour en revenir à l'exemple précédant, explorer des possibles, trouver des artifices, des aides, y compris dans un domaine qui paraît secondaire (changer la configuration de la classe), signifie investir une réflexion sur le sujet, imaginer des solutions, inventer des corrélations, des rencontres, des propositions jusque là non pensées ou permises et donc c'est s'impliquer, voire prendre position plus largement sur l'action éducative (c'est déjà introduire un décalage avec les conceptions les plus traditionnelles du rapport au savoir et des lieux par lesquels il doit nécessairement passer).
C'est jouer sur ce fameux rapport entre possible / impossible, désirable / indésirable.
C'est prendre un risque par rapport au connu "sans s'être assuré des limites de validité" de cet acte.[176] En bref, c'est mettre en œuvre une attitude mentale ouverte, qui se permet d'imaginer d'autres faire et qui, de ce fait, se positionne sur une lecture particulière du réel.

L'imagination mise en œuvre dans tout changement, renvoyant aux multiples domaines qu'elle engage : ceux de la connaissance, de la sensibilité, l'affectivité, révèle l'imaginaire particulier en jeu.
On le voit, l'imaginaire n'est pas autant opposé au réel qu'on veut bien le dire ou le faire croire. Il n'est pas le temps de la rêverie, le domaine du fantastique. Imaginer n'est pas rêver : le rêve ne fait que reculer notre conscience alors que l'imagination l'y amène. *«L'imagination et organisation du vrai» [Baudelaire].*

C'est une exploration particulière du monde, un cheminement et une connaissance au sein du réel. Un réel qui n'est pas uniquement celui des artistes ou scientifiques, mais qui s'étend à toutes les activités humaines – aussi banales puissent-elles être –.
A défaut de ne pouvoir toucher directement à l'imaginaire, le saisir, l'observer, on peut agir sur l'imagination en la suscitant et la développant.
Cette faculté est bien à la portée de chacun, mais elle dépend d'éléments personnels profonds et complexes (plutôt que de technique à proprement parler, même si celles-ci peuvent aider à l'émergence de celle-là), tels :
• la vision (perception) personnelle des choses
• les représentations

176 F. BOURRICAUD, *op. cit.*

• la conscience de son pouvoir d'expression (laquelle est liée à celle des déterminismes personnels, tant biographiques que culturels).
Ceci constitue le premier point que nous souhaitons relever.

-2- L'imaginaire comme potentiel de chacun

Reprenant l'analyse de Georges JEAN[177] nous disons que l'imagination mise en œuvre dans tout effort d'innovation – renvoyant aux multiples domaines qu'elle engage : ceux de la connaissance, de la sensibilité, l'affectivité – révèle l'imaginaire mis en jeu dans ces actions.
Imaginer d'autres "faire", par rapport à ce qui se fait déjà ou est montré en exemple, c'est se positionner sur une lecture particulière du réel. C'est introduire un décalage ; un décalage comme expression concrète de l'imaginaire.
Dans le domaine pédagogique (comme en bien d'autres), cette lecture particulière nécessite un gros effort d'investissement (réflexion, analyse) de la part du maître, et révèle une certaine prise de recul, face à la masse de procédures et autres recettes pédagogiques prêtes à l'emploi.
Car introduire du nouveau dans un champ déjà tellement investi où tout est inventorié, sélectionné, y compris les différentes phases par lesquelles on doit passer pour apprendre telle ou telle chose et dans quelles conditions de temps ou d'espace, relève pratiquement du défi ou de l'exploit, pour quiconque prétend dépasser ces phases ou procédures.
Cependant, des changements de modes de fonctionnement, de formes de travail, d'approches du savoir existent, impliquant d'autres regards, d'autres conceptions, d'autres positionnements de forme ou de fond sur l'acte pédagogique, loin d'être uniformes[178].

En EPS (Education Physique et Sportive) par exemple, nous l'avons vu, il existe des approches différentes concernant l'apprentissage de telle ou telle activité physique. Dans le domaine de la danse, les conceptions s'affrontent.
En effet, pour aborder cette activité, on peut passer par un enseignement technique que l'on découpe en différentes phases savamment élaborées sur le mouvement. Ceci constitue une méthode possible mais qui s'affronte à celle appréhendant la danse dans sa globalité et accusant la première de reculer, de cette manière, le moment où le sujet pourra accéder à la signification totale de l'activité.
«Contenus didactiques sous forme de tableaux, classes de situations, mises en relation avec des objectifs découpés en niveaux, nous paraît correspondre à des exigences très spécifiques au milieu scolaire qui, dans leur volonté de cerner le réel en le simplifiant, dénaturent la

177 G. JEAN, *op. cit.*
178 *"L'école plus"*, Revue Autrement, n°67,.Février 85.

complexité phénoménologique de la situation d'enseignement et manquent la dynamique des processus par lesquels des "apprentissages" au sens large se réalisent.»[179]

La multiplicité des pratiques pédagogiques, leur pluralité de forme ou de fond, dévoile la mise en œuvre d'imaginaires particuliers, y compris dans un acte aussi banal que celui d'apprendre.
En effet, on relie généralement l'imaginaire aux domaines particuliers de la création artistique ou scientifique. On y fait référence en observant des produits finis (œuvres d'art, inventions) comme s'il s'agissait d'un état. Or, nous l'avons dit plus haut, l'imaginaire n'est pas un lieu, mais *«une forme d'action, une propension à faire, dire ou penser "comme si" ...»*
Bien que très souvent à l'œuvre dans ces derniers domaines, en recherche perpétuelle de création, l'imaginaire n'est pas circonscrit à ces seuls domaines.
Il est également en jeu dans les domaines ordinaires de la vie courante. Il est en œuvre partout où des hommes cherchent d'autres faire, interrogent le connu, transforment l'habituel, s'interrogent sur le réel déclaré tel, etc.

Dans ces conditions, nul doute qu'à l'école, les différentes pratiques pédagogiques participent de cet imaginaire, personnel ou collectif. Celles-ci ne sont pas uniquement l'aboutissement et le développement de conceptions pédagogiques s'affrontant, mais aussi le fruit d'un travail, d'une réflexion, en amont, sur le jeu du possible/impossible, désirable/indésirable.
Ainsi, l'imaginaire, non seulement n'est pas opposé au réel, mais au contraire puissamment enraciné dans celui-ci, mais encore il n'est pas le domaine réservé de quelques privilégiés, mais impliqué dans tous les domaines de l'activité humaine. Reconnaître ceci constitue sans doute une nouveauté pour beaucoup et le prendre en considération contribuerait à sortir des représentations figées ainsi qu'à se soucier des conditions de mise en œuvre de l'imaginaire.
Ceci est le second point que nous souhaitons relever.

-3- Porter un regard sur le particulier

Cherchant à démontrer en quoi l'imaginaire – contre toute attente – peut constituer un objet de recherche, y compris dans un travail sociologique sur l'éducation, nous avons développé un certain nombre d'arguments visant à affirmer que les domaines appartenant au nouveau, au non attendu, etc. relevaient non seulement de rapports de force entre opinions différentes, mais également de l'imaginaire en jeu dans ces rapports, – affirmation qui, loin d'exclure la précédente, vient à notre sens la compléter en amenant d'autres éléments d'analyse.

---

179 J. GAILLARD, (janv. fév. 1991). Revue EPS n°227, pp. 51-55.

Il est vrai qu'un tel regard – c'est à dire la part de l'imaginaire – a rarement été porté de cette manière sur le rapport de force qui se joue entre ce qui est jugé "scolairement admissible"[180] et ce qui ne l'est pas ou bien qui est, dans le meilleur des cas, laissé à la marge des pratiques habituelles, plongé dans l'anonymat et l'indifférence les plus complets. Dans la plupart des cas, on considère toute analyse, tout système de preuve visant à infirmer ce qui se présente en tant que norme ou principe universel, comme le reflet d'un rapport de forces entre deux parties qui ne poursuivent pas les mêmes définitions du réel.

Mais si un rapport de force est effectivement à l'œuvre, d'autres éléments jouent également dans ce rapport. En effet, comment affirmer que dans nombre de propositions jugées différentes ou non conformes à ce qui se faisait jusqu'alors, l'imaginaire de leurs auteurs n'ait pas été en œuvre pour oser d'autres pratiques, les expérimenter, les développer ou les asseoir sur une analyse différente de la réalité et des rapports de forces sociaux qui se jouent dans tout système organisé – et donc à l'école.
L'expérience de Célestin FREINET, par exemple, à une époque où l'enseignement est principalement magistral, basé sur la performance du maître et sa capacité à transmettre le savoir scolaire, montre combien penser et mettre en œuvre d'autres procédures possibles pour faire accéder les élèves au savoir prévu, fit preuve non seulement de personnalité (affirmation de soi) de la part de l'auteur, mais également d'imagination pour tenter et expérimenter tous les chemins possibles pour permettre à l'élève de réussir – y compris des chemins passant par des conceptions opposées à celles d'alors, mettant le concret, le matériel au centre des apprentissages.

Des expériences, des conceptions qui nécessitent un changement de regard : ne plus se centrer exclusivement sur la prestation du maître, mais sur l'activité de l'élève jusqu'à se permettre de renverser complètement la problématique de l'accès au savoir.
Nul doute qu'il aura fallu bien des réflexions, des connaissances, des essais répétés, des impressions, des sensations vécues pour arriver à faire naître "autre chose". Quelque chose de nouveau qui relève de toute une activité antérieure, de multiples expériences poussées par une propension à croire, à essayer, à inventer... et que l'imaginaire permet. C'est-à-dire un cheminement qui permet de dépasser "les règles par lesquelles on prétend affronter le réel"[181] et un imaginaire devenu "socialement réel"[182]..

C'est pourquoi nous pensons qu'un regard porté en amont sur ce qui amène les hommes à développer telles ou telles idées, telles expériences, est intéressant en sociologie pour

180 B. DUBORGEL, *op. cit.*
181 G. JEAN, *op. cit.*
182 F. BOURRICAUD, *op. cit.*

interroger le réel – ou ce qui se présente comme tel –et déboucher sur un regard moins général[183] qui autorise dès lors une compréhension plus large des faits humains.
Pousser l'analyse jusque dans les profondeurs des raisons à l'initiative des comportements et des actes. Ne pas en rester au niveau des généralités qui du même coup se privent d'une partie de la réalité ; mais prendre tous ces comportements et ces actes comme "unité de la diversité"[184] – comprenant de multiples représentations et déterminismes –, et prendre toutes ces petites choses différentes, ces nécessités individuelles, particulières, comme point de départ d'analyse.
Tenter ce regard particulier, même si l'entreprise est périlleuse, pour contribuer à l'effort de recherche sur le monde éducatif. Sa reconnaissance aussi et sa compréhension.

«Il y a à peu près trente ans, Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON montraient dans "Les Héritiers" que l'origine sociale des élèves constitue la variable sociologique fondamentale. Trente ans après, la proposition sociologique est toujours aussi vraie et l'école est toujours aussi inégalitaire. (...) Dans ce désarroi théorique, il n'est peut-être pas mauvais de flâner un peu dans les jardins de l'empirie, histoire – comme on dit – de se changer les idées.» [185]

-4- La perception du réel

D'une manière différente, Philippe MEIRIEU[186] déjà, dans ses "tribulations d'un élève entre pédagogues et réformateurs", disait cette nécessité de "revisiter" l'école, la questionner dans ses fonctionnements ; ses dysfonctionnements aussi.
Mettant son élève face aux sociologues il le faisait assister à leurs débats quant aux raisons à l'origine d'une école largement inégalitaire et à leurs analyses discordantes sur le sujet (*«question de sensibilité sans doute»*) [187]. De ce débat ressortait deux types de propositions ne s'accordant que sur un point, celui d'une nécessité de changement :

---

183 Nous faisons référence ici à l'ouvrage de B. CHARLOT ("La Mystification pédagogique " – Payot, 1976) et à la mise en garde qu'il contient contre toute tentative de généralisation. En dénonçant les méfaits d'un système généralisant, l'auteur montre comment, en se constituant sur des propos tout à fait généraux et s'appuyant – pour mieux cacher ses véritables fins – sur des objectifs très généreux, l'école manque toute possibilité d'opérationnalisation de ceux-ci.
Elle représente, en ce sens, une vaste entreprise de mystification où les valeurs qu'elle définit comme universelles et les savoirs attenants qu'elle divulgue, manquent toute une partie de la population scolaire, qu'elle est pourtant censée toucher.
C'est pour échapper à cette tentation du "trop général" que nous nous penchons sur le particulier en allant puiser "en amont" (à travers le trajet de chacun, leurs expériences particulières, leurs désirs et leurs espoirs aussi), dans les motivations qui président aux choix effectués par les maîtres dans leurs pratiques pédagogiques.

184 L. SEVE, (1980). *"Une introduction à la philosophie marxiste"* – Paris, Ed. Sociales, 1.14, p. 66.

185 R.ESTABLET, (18-19 juin 1992). *"Enjeux et aspects stratégiques de la formation des adultes au regard des mutations de notre société"*, Charleroi, Funoc, Actes du Colloque des 18-19 juin 1992, p. 153.

186 Ph. MEIRIEU, (1985). *"L'école mode d'emploi"*, 1ère partie, ESF.

187 *ibid,*. p. 61.

- l'une proposant de s'attaquer au pouvoir économique car ce qui est déterminant sont *«Les conditions de salaire et d'habitat, le coût de la culture et la scolarité.»* [188],
- l'autre de réformer les mentalités, car les différents parcours individuels prouvent que c'est la demande de scolarisation – différente selon les milieux sociaux – qui importe en dernier recours.

Des analyses qui – quoique fondées sur des recherches éprouvées – présentent la caractéristique de ne *«[décrire] les choses qu'une fois que celles-ci avaient été accomplies.»* [189] Mais des analyses nécessaires, sorte de "conscience malgré nous" (à condition bien sûr de les connaître) pour interroger la pratique pédagogique ; les pratiques pédagogiques devrions-nous dire, et surtout celles qui tentent d'échapper au fatalisme de la reproduction, pour offrir d'autres perspectives.
Car en effet, comme le fait justement remarquer Philippe MERIEU à son élève face aux propos des sociologues :
«Pourquoi supposaient-ils qu'aucun maître, jamais, ne tenterait de cesser le jeu ? Les lois dont ils parlaient auraient dû s'imposer avec plus de modestie ; elles étaient tout au plus descriptives de ce qui se passait dans une situation où les personnes, inconscientes ou résignées, avaient renoncé à avoir le moindre poids sur les choses ; elles donnaient à voir le passé, c'est certain, mais on ne voyait pas pourquoi elles prétendaient régenter l'avenir. D'ailleurs, les deux étudiants qui péroraient toujours ne semblaient pas avoir, dans de telles conditions un si mauvais avenir... Et, après tout, peut-être avaient-ils raison de ne pas tenir à le changer ?» [190]

Cette remarque invite dès lors à rechercher – au-delà des constats nécessaires et des analyses après-coup –, ce qui se joue dans les différentes propositions des pratiques pédagogiques, afin de glaner des informations et pouvoir les analyser sur le fonctionnement de ceux qui participent de l'école, pour tenter de dépasser le seul schéma des idées qui s'affrontent – basées sur des constats concrets, certes – mais qui, à la longue, finissent par déboucher sur des accusations ou des jugements stéréotypés concernant l'école, et son immobilisme, surtout celui de ses acteurs et leur soi-disant manque d'imagination.
Dépasser l'affrontement ne signifie nullement sacrifier ces analyses sur on ne sait quel consensus, les ignorer et encore moins supprimer les contradictions existantes, mais bien plutôt de considérer combien ces affrontements finissent par s'enfermer dans des utopies qu'ils défendent[191] – *«la longue série des utopies scolaires»*[192] –, et rechercher alors d'autres processus d'analyse comme nous y invite Roger ESTABLET.

---

188 *ibid.*, p. 61.
189 *ibid.*, p. 63.
190 *ibid.*, p. 63.
191 *«Reflet de tel ou tel degré de l'idée absolue»*, L. SEVE, *op., cit.*, 1.14, p. 68.
192 Ph. MEIRIEU, *op., cit.*, p. 26.

Ainsi notre idée d'introduire un "espace" – c'est à dire la possibilité d'entrevoir les choses différemment. Et introduire un espace par le biais de l'imaginaire ; ce qui n'empêche pas de constater que l'école soit inégalitaire ou ne le soit pas, mais au contraire ce qui permet d'aller chercher des éléments concrets qui révèlent comment, dans un contexte donné, chacun perçoit le réel donné comme tel, s'y adapte ou s'y confronte.

Dans ce contexte de préoccupation, il nous semble pertinent, pour une recherche centrée sur l'analyse du rapport à la pratique, de s'intéresser à l'imaginaire ; justement parce qu'il représente pour chacun le sens du réel [SARTRE] et qu'il s'exprime en pensée, en paroles ou en actes, en puisant dans tout ce qui a contribué à former l'être – c'est à dire celui qui exprime ou produit ces pensées, ces paroles, ces actes.
Autant dire que l'imaginaire puise sa source dans le social et dans l'histoire même de chacun. Regarder toutes productions de faits ou d'idées sous l'angle de ce qui a impulsé cette production, contribue non seulement à trouver des explications sur ces produits, mais aussi à mieux les comprendre ou tout au moins les comprendre autrement. Ce qui autorise également à s'intéresser non plus seulement aux fonctionnements généraux, mais à aller chercher dans l'anonymat des pratiques, des exemples, des idées, *«des images pour plus tard»*[193]

3. INTERROGER LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES

-1- Les pratiques pédagogiques comme construction

Si dans un premier temps nous avons affirmé que l'imaginaire n'était pas à confondre avec la fiction ou l'irréel, mais qu'au contraire il puisait ses racines dans le réel, c'est à ce dernier que nous devons nous attacher à présent. Et en particulier à la réalité des pratiques pédagogiques, en nous efforçant de repérer comment celles-ci s'élaborent et se vivent au quotidien par ceux chargés de les mettre en œuvre : les maîtres.
En ce sens nous devons aborder la pratique pédagogique non pas comme un état mais comme une construction à l'intérieur de laquelle des éléments sont en jeu, liés à ceux qui en sont à l'origine.

Parlant d'éléments à l'œuvre, nous faisons référence non seulement aux éléments biographiques des maîtres (c'est à dire tout ce qui a contribué, dans leur histoire personnelle, à

193 G. JEAN, (1976). *«Pour une pédagogie de l'imaginaire»*, Casterman, p. 92.

les constituer tels qu'ils se présentent), mais également aux idées, croyances[194] auxquelles ils adhèrent et qui participent à l'élaboration de leur pratique pédagogique.
Ainsi, face à la pluralité des pratiques pédagogiques, nous pouvons imputer celle-ci, pour une part, à une forme de distanciation vis-à-vis d'une formation à tendance homogénéisante, mais pas seulement. Et par ailleurs, cette seule hypothèse n'explique en rien les multiples formes de pratiques pédagogiques.

Ceci nous amène alors à développer d'autres hypothèses concernant les pratiques pédagogiques et leurs visages différenciés selon les maîtres qui en sont les garants.
Car si dans la première hypothèse, développée au début de ce sous-chapitre, nous disions qu'il était question d'affirmation de soi ("pour oser d'autres faire"), nul doute qu'alors interviennent des éléments qui ont contribué au développement de la personne (éléments biographiques).

Ceci nous amène à émettre cette nouvelle hypothèse – mais constitutive de la première – à savoir que la pluralité des pratiques pédagogiques se déploie au travers d'options idéologiques (explicitement ou non formulées) qui signent cette distanciation et qui dépendent également de facteurs externes à la pratique, tout en la conditionnant pour une part, tels que l'âge, l'origine et la position sociales des maîtres, ainsi que le public auquel ils s'adressent.
Et lorsque nous amenons l'idée selon laquelle la pratique pédagogique relève d'options idéologiques explicitement ou non exprimées, nous adhérons à cette idée soutenue par Martha HARNECKER selon laquelle l'idéologie, en imprégnant toutes les activités de l'homme est difficilement discernable de l'expérience vécue. C'est ce qui la pousse à affirmer que *«toute analyse immédiate du "vécu" est profondément marquée par l'action de l'idéologie.»*[195]

Autrement dit, lorsque l'on croit observer ou analyser une perception pure de la réalité d'un individu, c'est l'idéologie qui influence toute sa vie que l'on observe.
Cette remarque est intéressante concernant les valeurs qui conduisent les maîtres à mettre en œuvre leurs pratiques pédagogiques spécifiques et donc concernant la formation reçue, qui conduit à développer et poursuivre tel ou tel type de valeurs.

En effet, derrière le discours des arguments pour étayer tel ou tel choix, devrait pouvoir transparaître les idées et valeurs éducatives qui servent de référence au maître, que celles-ci soient issues de son histoire personnelle ou qu'elles aient été acquises au cours de l'expérience de sa vie. C'est pourquoi on peut s'attendre, en dehors ou renforçant les autres facteurs, à voir la formation reçue jouer un rôle dans le choix et le développement de telle ou telle autre valeur éducative.

---

194 A propos de "croyances" nous faisons référence à J. BEILLEROT (*Voies et voix de la formation, op., cit.*, p. 35) et à ses propos : *«Pas de formation sans croyance, car il n'y a pas de formation sans valeur, sans expression de fait ou implicite de valeur.»*.

195 M. HARNECKER, (1974). *"Les concepts du matérialisme historique"*, Contradictions, Bruxelles, p.86.

BU LILLE1

Par exemple :
Faire des groupes de niveaux n'a pas la même signification selon l'usage fait de ces groupes et les objectifs qui sous-tendent la constitution de ces mêmes groupes.
C'est à dire que faire des groupes de niveaux pour séparer les élèves selon leurs capacités mises en évidence et instaurer un type de travail qui reste différencié, renforce les différences de capacités que l'on fait et risque d'enfermer les élèves dans des rôles prédéterminés. Cette pratique conduit à la stigmatisation des élèves en termes de capacités hiérarchiquement évaluées ; ce qui n'est peut-être pas le meilleur service à rendre à un élève, surtout si l'on se place du point de vue des élèves en difficulté.
Mais faire des groupes de niveaux, un temps de passage pour respecter non seulement les différences de capacités, mais aussi les différences des rythmes de travail et d'acquisition, peut permettre un retour au grand groupe ou au groupes hétérogènes où les différents niveaux, loin de se hiérarchiser, s'enrichissent mutuellement par la diversité justement des expériences, des regards et des niveaux.
La différence n'est plus alors un élément d'étiquetage plus ou moins bien ressenti, mais un facteur d'enrichissement pour chacun.

On voit alors combien, avec des intentions ou des formes de travail qui se voudraient similaires : "pratique des groupes de niveaux", le fond c'est à dire les valeurs, les objectifs qui sous-tendent ces deux formes de pratique sont, en fait, sensiblement différents, voire même opposés.
Ainsi, il apparaît important – au-delà de l'observation des actes –, d'analyser les discours sur les valeurs qui sous-tendent ces actes, non pour en rester à un niveau très général qui empêche du même coup de voir où le maître puise sa pratique pédagogique, mais en poussant l'interviewé à argumenter, de façon toujours plus précise, ses choix.
L'argumentation explicite apparaissant alors comme une sorte de "prise de conscience" sur l'action et amenant le maître à se situer objectivement dans le champ de pensées qui le guide de façon plus ou moins explicite.

-2- Des pratiques pédagogiques assises sur des valeurs

Il semble que la forme pédagogique choisie pour la pratique soit toujours la meilleure au regard de celui qui pratique, eu égard à un choix d'objectifs, de valeurs et d'analyses spécifiques considérés comme adéquats et nécessaires.
On peut s'attendre alors, comme nous en avons fait l'hypothèse, à ce que la pratique pédagogique soit la forme visible de choix, options idéologiques ou "croyances" beaucoup moins visibles au premier abord mais contenant des indices :
• non seulement sur les valeurs auxquelles le maître adhère et qu'il véhicule,

• mais aussi sur la source de ces valeurs acquises et divulguées de façon implicite dans la pratique pédagogique et la forme que prend cette dernière.

En effet, on considère que le discours sur les valeurs ainsi que sur les objectifs recherchés est de nature à donner des indications fort intéressantes sur l'analyse de l'activité traitée, le rôle qu'elle joue dans la démarche éducative en place ainsi que la place que le maître lui accorde dans l'action éducative.
Par exemple : considérer la danse en EPS comme une pratique anodine, essentiellement esthétique, développant des qualités de souplesse, harmonie, etc., ou la considérer comme une activité d'expression à part entière permettant le développement de la sensibilité du sujet et de se situer de façon singulière face aux autres et au monde, contient des significations et des positions qui n'ont rien à voir l'une avec l'autre et ce, tant au niveau des valeurs que des objectifs et des pratiques pédagogiques elles-mêmes.
De là, parler "d'argumentation explicite" ou "d'interview approfondie", c'est rentrer dans ce qui organise la pratique pédagogique. C'est recueillir des données sur les valeurs éducatives ainsi que sur les objectifs (généraux, spécifiques et opérationnels) où chaque niveau d'objectif devra être étayé d'exemples concrets concernant la pratique de l'activité (ici, la danse).

Reprenant l'exemple précédent concernant les différentes conceptions de l'activité, on peut ajouter que, selon l'objectif "d'expression" que recouvre généralement la danse en référence aux instructions officielles, le maître se tourne vers une activité de performance, ou hygiéniste, ou hédoniste, ou de communication etc., la pratique pédagogique n'a ni la même "couleur", ni la même forme et encore moins les mêmes prise en charge et mise en œuvre.
Nous ouvrons ici une parenthèse pour dire que découper les objectifs poursuivis, dans sa pratique pédagogique, en différents niveaux, du général au particulier, du simple au complexe, etc. relève d'une certaine connaissance de l'activité, laquelle révèle dans le discours sur la pratique pédagogique, la nature de l'impact de la formation sur celle-ci, quel que soit le type de formation reçue.

Ainsi, l'interview approfondie de chaque maître sur sa pratique pédagogique de danse devrait-elle permettre :
– de repérer le niveau de prise de conscience de l'enjeu que recouvre la forme choisie pour la pratique pédagogique et les valeurs qui lui sont attenantes,
– de découvrir, à partir de là, les options idéologiques du maître (quelles représentations en œuvre, quelles valeurs...),
– de repérer sur quoi reposent essentiellement les valeurs éducatives du maître (éléments biographiques),
– d'évaluer grossièrement l'impact de la formation, l'empreinte qu'elle a laissée dans l'acquisition de ce "geste technique" contenu dans la pratique pédagogique.

Si les deux premiers niveaux relèvent d'attitudes mentales d'ordre général (prise de conscience, idéologie...) offrant un premier repérage sur l'identité du maître, les deux autres niveaux révèlent plutôt la "matière" qui donne l'empreinte de cette attitude mentale, c'est à dire les catégories d'événements qui influencent le plus ces attitudes.
Les premiers diraient en quelque sorte le "quoi ?" (ce que cherche le maître dans sa pratique pédagogique). Les derniers diraient davantage le "pourquoi ?" (c'est à dire la raison du quoi). Ils permettraient de faire le diagnostic des choix effectués.

Du point de vue méthodologique, on considère que dans les deux premiers niveaux, les "représentations du monde et du rôle de l'homme dans le monde" font partie de l'idéologie (ce sont des idées issues de ce que Martha HARNECKER appelle des "systèmes d'idées - représentations sociales" : les idéologies au sens restreint.)
«Les idéologies ne sont pas des représentations objectives, scientifiques, du monde, mais des représentations remplies d'éléments imaginaires ; elles expriment plus des désirs, des espoirs, des nostalgies qu'elles ne décrivent une réalité. Les idéologies peuvent contenir des éléments de connaissance, mais les éléments prédominants sont ceux qui ont une fonction d'adaptation à la réalité.» [196]
Ce sont ces "éléments imaginaires", ces "désirs", ces "espoirs" qui laissent entrevoir les intentions éducatives du maître, sa "croyance" éducative [BEILLEROT], par l'intermédiaire des objectifs qu'il définit dans l'activité traitée. Lesquels se réfèrent à un cadre théorique définissant l'activité de telle ou telle autre manière.
En effet, lorsque nous parlons de "traiter l'activité de telle ou telle manière", nous voulons dire l'orienter dans le sens de la réalité telle qu'elle est généralement décrite ou à contre sens c'est à dire dans une "autre réalité". Certaines études sociologiques – reproduction, handicap socio-culturel – ont montré le rôle prédominant de l'école dans le maintien d'un ordre établi entre classe bourgeoise (qui détient le savoir) et classe ouvrière, ainsi que celui des pratiques pédagogiques pour maintenir cet ordre là, défini comme la réalité. Elles ont, en même temps, contribué à circonscrire un autre rôle possible à l'école et donc une autre réalité.
Définir alors des objectifs visant des capacités de création ou de reproduction de séquences gestuelles par exemple, ne relève pas de la même analyse et suppose des mises en pratiques sensiblement différentes.
Autrement dit, se donner comme objectif telle ou telle autre orientation (à partir de représentations données, donc d'idéologies respectives) détermine en partie la mise en œuvre de l'activité et contribue à transformer la conscience des enjeux éducatifs qui se jouent dans toute pratique pédagogique, ainsi que les conduites et à adapter les tâches aux objectifs ainsi définis.

196 M. HARNECKER, *op., cit.*, p. 87.

Et ceci, même si les habitudes, les tendances à réagir d'une manière déterminée (système d'attitudes – comportements sociaux) [Martha HARNECKER] viennent atténuer cette adéquation entre les objectifs et la pratique pédagogique.
Il reste que le discours est là et que de manière plus ou moins lente, plus ou moins consciente, il viendra transformer la pratique pédagogique ; il signera, par l'intermédiaire de l'idéologie qui le sous-tend, cette distanciation avec le modèle de départ. Ouvrons encore une parenthèse pour dire que ceci est sans doute possible à condition que certains événements y conduisent : comme par exemple la rencontre avec une équipe pédagogique qui travaille dans ce sens. On notera ainsi, l'importance pour chaque maître de sa qualité de réaction vis-à-vis du système et de sa capacité de mobilisation.
Nous considérons par ailleurs que les deux autres, relevant de ce que l'on a appelé la "matière", c'est-à-dire le support des valeurs véhiculées par le maître à travers et pour la pratique pédagogique, il est intéressant de souligner l'importance des facteurs biographiques qui constituent l'histoire du sujet et qui l'inscrivent non seulement dans un champ déterminé de perception des choses, mais aussi dans un ordre donné de cette perception.
En effet, pour ce qui est des perceptions, la façon de s'inscrire dans le quotidien, de s'insérer dans le monde social détermine pour une part la recherche des intérêts (de classe ou tout simplement des siens propres). Une manière de trouver une sorte d'équilibre personnel dans ce monde.
Pour illustrer ce propos de façon simple nous aimons nous référer à Georges JEAN :[197]
«Il est banal de dire que le petit enfant des H.L.M et le petit enfant de la campagne ont au départ des "images premières" différentes, et de ce fait la représentation imaginaire de l'espace serait pour l'un et pour l'autre sans commune mesure.» On voit par là combien les représentations des choses et du monde sont déterminées en partie par l'histoire du sujet (son origine sociale, ses conditions de vie, sa culture d'appartenance, son lieu de vie)
Pour ce qui est de ce que nous appelons "l'ordre de perception des choses", nous faisons référence à la distorsion qu'il y a entre deux représentations issues de deux contextes différents. Par exemple la culture diffusée par l'école et celle d'origine pour le sujet.
Ici, nous avons tendance à croire que plus la culture d'origine du sujet est éloignée de celle que véhicule l'école et plus l'effort d'adaptation pour y accéder ou se l'approprier, relève d'une prise de conscience nécessaire pour le sujet (ne serait-ce que par l'effort d'analyse et de comparaison que demandent ces deux cultures qui se rencontrent où l'une est assujettie à l'autre).

Autrement dit, on peut penser que les maîtres d'origine ouvrière, par exemple, ont davantage tendance à développer des pratiques pédagogiques qui relèvent d'une prise de conscience de leur rôle au sein du système éducatif, justement parce que leur propre cheminement

197 G. JEAN, (1984). *"Poétique de l'imaginaire chez le jeune enfant"*, Rapport du Congrès A.G.I.E.M., Rennes, p.45.

(acquisition d'une culture "autre") les a amenés à se situer dans cet entre-deux constitué de deux cultures différentes, deux types de représentations des choses, et à trouver un sens à cette appropriation.
Mais s'il est aisé théoriquement de faire de telles suppositions, la pratique ne se présente pas de façon aussi évidente. Aussi nous apparaît-il intéressant de faire parler les maîtres (analyses de discours) sur ce qu'ils font et comment ils sont amenés à argumenter et justifier ce qu'ils font.

-3- Les pratiques pédagogiques et la forme

Et à propos d'arguments ou d'idées pour justifier les actes, nous faisons à nouveau appel à Martha HARNECKER pour dire que : *«Ce ne sont pas les idées qui déterminent le comportement des hommes : c'est la façon dont les hommes participent à la production des biens matériels qui détermine leurs pensées et leurs actes.»* [198]
Si l'on prend cette affirmation comme base d'analyse, on peut s'attendre à ce qu'en fonction de l'origine sociale des maîtres, les pratiques pédagogiques de même que les valeurs véhiculées changent.
On sait déjà qu'en vertu des marges de manœuvre dont disposent les maîtres, les choix pédagogiques effectués sont susceptibles de reconduire, aggraver ou réduire les inégalités sociales à l'école. [199] On sait également qu'en fonction de l'origine sociale des élèves, les pratiques pédagogiques diffèrent sensiblement, aggravant les inégalités au détriment des publics les plus défavorisés. [200]
Mais on ne sait pas pourquoi ces choix pédagogiques sont ainsi effectués. On ne connaît pas l'origine de ces choix ni le profil de ceux qui en sont les auteurs.

C'est pourquoi nous émettons une double hypothèse concernant les raisons d'une pluralité de pratiques pédagogiques en dépit d'une volonté homogénéisante de la part de l'institution.
Cette double hypothèse concerne :
- d'une part la perception, pour les maîtres, du discours de la formation, lequel peut-être interprété différemment en fonction des systèmes de valeurs que chacun a en tête (déterminés en partie par l'origine sociale) et de la manière de s'insérer dans la réalité,
- d'autre part l'histoire biographique des maîtres : leur appartenance sociale, leurs références culturelles, leur positionnement face au savoir, au rôle de l'école. (représentations, attentes).
Ces deux points étant fortement liées l'un à l'autre et le plus souvent en interaction réciproque.

198 M. HARNECKER, *op. cit.*, p. 95.
199 V. ISAMBERT-JAMATI, (1976). *"Les enseignants et la division sociale à l'école"*, La Pensée n°19.
200 V. ISAMBERT-JAMATI, (1984). *"Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire"*, PUF.

En reprenant l'affirmation de M. HARNECKER pour la transposer au niveau de l'école et en considérant la pratique pédagogique comme une forme de "production de biens matériels", on peut s'attendre à ce que ce soit la façon d'élaborer et de concevoir sa pratique pédagogique qui détermine la pensée et les actes du maître en matière d'éducation.

Ainsi, une pratique peut-elle conduire à modeler une façon de penser déterminées, laquelle viendra renforcer la pratique qui lui a donné naissance, etc.
Enseigner en "conditions extrêmes", par exemple, c'est à dire en conditions difficiles, pousse souvent à sortir des habitudes de penser, des images premières que l'on a sur l'acte d'enseignement et à développer des stratégies différenciées voire divergentes.
Stratégies qui poussent à une réflexion sur la pratique pédagogique, voire une certaine forme de théorisation de la pratique pédagogique ou plutôt de cette pratique pédagogique "autre". Un peu comme si c'était ces conditions différentes, non encore analysées ou décrites qui poussaient aux actes, pour ensuite les décrire et les analyser. *«... la défaillance du langage (est) la source de l'action»* [201]

On comprend mieux alors les enjeux que recouvre la formation et le pouvoir qu'elle représente en divulguant des modèles de pratiques pédagogiques prêts à l'emploi, reposant sur des modèles d'analyses et de pensées que l'on finit par intégrer comme allant de soi. Et on comprend alors aisément l'intérêt, pour un pouvoir donné (l'institution éducative) qu'il y a à préserver le système de valeurs sur lequel il s'appuie et à trouver les moyens de diffuser ces valeurs à travers la pratique pédagogique.

Dans leurs travaux de recherche, les thèses de la reproduction ont montré à ce sujet comment, à travers l'école, la classe dominante installe et maintient son pouvoir de domination sur la classe dominée, par l'intermédiaire de choix spécifiques de méthodes et contenus. (cf. arbitraire culturel, violence symbolique.)
En reprenant l'exemple concernant le travail en groupe, on peut voir plus concrètement comment une pratique pédagogique détermine la pensée et les actes du maître. Car selon que les groupes sont homogènes ou hétérogènes, les objectifs recherchés de même que les résultats obtenus sont très différents.
On peut dire que constituer des groupes de niveaux (homogène) permet de favoriser l'émulation, la compétition et la performance de l'élève de niveaux homogènes. Mais on peut également dire, au contraire, que ces groupes de niveaux permettent de différencier des communautés de cultures ou de performances qui n'ont aucune mesure – ce qui, en fait, servirait pour sélectionner.
On peut procéder au même type d'analyse pour les groupes hétérogènes et montrer :

---

201 P. QUIGNARD, (1996). *"Le nom sur le bout de la langue"*, P.O.L., p. 8.105

comment ils sont dynamogènes, par les rencontres qu'ils offrent (conflits socio-cognitifs) ou comment ils sont niveleurs par le bas et, en ce sens, générateurs de médiocrité.
On voit par là combien la pratique et surtout les contenus et méthodes qu'elle utilise sont importants.

Mais quel que soit l'exemple développé, ce qu'il parait important de souligner ici, n'est pas tant qu'une même pratique pédagogique peut produire des effets différents, selon comment elle est entendue et développée, mais que c'est bien la FORME qui finit par donner du SENS à la pratique pédagogique et qui provoque le développement de tels ou tels objectifs spécifiques. C'est à dire qu'à force de banaliser tel ou tel type de pratique, on finit par intégrer que la forme choisie est la norme et on finit par lui trouver les arguments nécessaires pour la maintenir.
Ce phénomène est d'autant plus intéressant qu'il produit ses propres contradictions dont leurs auteurs ne mesurent pas toujours "l'in-pertinence" ni même la preuve de peu de conscience, ou plus exactement prise de conscience, de leurs actes.(système d'attitudes-comportements)

Il est, à ce sujet, assez fréquent de trouver, par exemple, dans l'argumentation pour expliquer telle pratique pédagogique, des actes qui contredisent la pensée ; autrement dit des pratiques qui sont à l'opposé des objectifs censés appuyer et mettre en œuvre ces dernières. Plus concrètement, on peut facilement dire que l'on recherche le développement de l'autonomie des élèves et "tout naturellement" mettre en place des réseaux de communication et procédures d'évaluation qui passent automatiquement et exclusivement par le maître.

Un tel paradoxe est, à notre sens, révélateur à la fois :
– De la non-conscience, pour le maître, de la contradiction de son action et par extension de la non-analyse ou plus simplement du non-questionnement de son action (qu'est-ce que je veux développer chez mes élèves ? Quels moyens je mets en œuvre ? Comment je m'assure de l'acquisition ?). Ce qui peut amener à penser, dans ce cas, que l'action du maître relève de "l'habitude" ou de la reproduction d'images premières sur l'acte d'enseigner, sans questionnement avant, pendant ou après l'action. Tout se passerait comme si ces images, possédaient une "valeur en soi" qui les dispenseraient de tout questionnement.
– De la force de prégnance que peuvent recouvrir certaines formes données de la pratique pédagogique, comme allant de soi (situation frontale, non remise en cause du statut du savoir et de son mode d'acquisition, image arrêtée du statut de l'enseignant) ou plutôt de la non-remise en cause de certaines formes de pratique et de leur adoption comme "argent comptant".

Sur ce point il est intéressant de souligner cette remarque :
«Une observation, même sommaire, de l'institution scolaire française permet de constater que, sur l'essentiel, depuis cent ans, rien n'y a changé (...), la plupart des professeurs reproduisent les cours qu'ils ont eux-mêmes subis quand ils étaient élèves.»[202]

Lorsque l'on trouve ainsi des pratiques pédagogiques qui sont à l'opposé, ou tout au moins qui divergent de manière suffisamment significative, des objectifs censés les mettre en œuvre et leur donner sens, c'est sans doute que les maîtres n'ont pas à, travers les méthodes qu'ils emploient, *«une vision nette des finalités qui donnent leur sens à ces méthodes.»* [203]
Cette attitude reposerait alors d'une part sur l'idée – comme nous l'amenions précédemment – *«qu'il existe des contenus culturels que nous ont légués les générations précédentes»* [204], et d'autre part sur l'idée que ces contenus, stables, s'acquièrent eux aussi selon des modes ou méthodes uniques, universels et valables pour tous [205]. D'où cette tendance à reproduire ce que l'on a toujours vu se faire ou ce que l'on a soi-même subi, comme si tout était immuable, figé pour toujours.

L'éducation devient ainsi un objet et non plus ce qu'elle est, c'est à dire un cheminement, un processus de construction qui lui-même suggère, à travers les pratiques pédagogiques, une grande mobilité à la fois des contenus et des méthodes qui permettent leur accès.
Dans cette attitude, toute la difficulté vient sans doute de ce qu'Eric PLAISANCE [206] appelle "l'utopie pédagogique" ; de l'idéologie de l'universalité de la pédagogie, en un mot : du mythe identitaire.
Entre l'utopie d'une pédagogie unitaire, c'est à dire d'un modèle valable de la même façon pour tous et celle d'un contenu défini comme universel, il reste à donner un sens à ce que l'on fait à travers la pratique pédagogique.

---

202 Ph. MEIRIEU, (1985), *"L'école, mode d'emploi", op., cit.*, p. 23.
203 B. CHARLOT, (1976), *op. cit.* p. 195
204 *Ibid.*, pp. 40–41.
205 Or l'analyse que fait Jacques NIMIER (in : Ph. MEIRIEU, M. DEVELAY, (1992). *"Emile, reviens vite... ils sont devenus fous"*, Paris, ESF, p. 154.), nous invite à cette réflexion :
«La relation que nous vivons aux contenus de connaissance n'est pas de nature strictement "intellectuelle" ; elle comporte des dimensions sociales et cliniques qui interdisent de s'en tenir, dans l'analyse didactique, à des schémas formalisés ou à des capacités très générales.
L'enseignant lui-même n'enseigne une discipline que parce que celle-ci représente pour lui, dans sa propre histoire, un enjeu symbolique très fort ; au sein de cette discipline, il s'attache à des contenus particuliers qu'il valorise en raison de son implication personnelle... Pourquoi en serait-il autrement pour l'élève ?»
206 E. PLAISANCE, (1986). *«L'enfant, la maternelle, la société»*, Paris, PUF.

-4- Les pratiques pédagogiques et le sens

Donner un sens, c'est-à-dire répondre à la question du pourquoi on fait telle chose et surtout quels sont les moyens qu'on utilise pour arriver aux fins que l'on a définies. Car *«nous ne pouvons faire œuvre éducative sans nous proposer un but... un but clair, bien défini,... savoir quel homme on veut former.»*[207]

Il y a là une difficulté qui consiste à se sortir de cette tendance à confondre les finalités pédagogiques et les moyens sur lesquels s'appuyer pour les atteindre et dont la résultante est le plus souvent – dans cette confusion – la production de contresens, sinon la reproduction, par habitude, de choses existantes dont la principale particularité serait de "se faire" ainsi depuis toujours.
Toute l'attention doit alors porter sur le sens qui se dégage de la pratique pédagogique mise en œuvre (ses raisons, son utilité, son efficacité).
Ce qui importe est de savoir pourquoi on met en œuvre telle ou telle autre forme. L'important ici est le SENS que l'on donne à la forme choisie. Ce même sens qui oriente le choix de telle ou telle pratique pédagogique.
Faire de la démonstration – en danse par exemple – ou ne pas en faire ne peut pas se contenter d'être une "forme-postulat" mais nécessite une réflexion et une argumentation sur le choix effectué.

Dans ce sens, on peut dire que la forme ne représente rien en elle-même, sinon une action que l'on reproduit par habitude ou par convention. Elle ne vaut que par le sens qu'elle fait naître dans la pratique pédagogique. Sens qui amène le maître à se positionner consciemment sur tel ou tel type de valeur éducative.
C'est ce type de discussion qui est, à nos yeux, évolutive et qui donne au terme de formation tout son sens. En effet, si comme dans les thèses de la reproduction, on considère la formation, par l'intermédiaire de l'école, comme un système d'acculturation d'une culture sur l'autre, ou plutôt d'une classe sociale sur l'autre, où au jeu des rapports de force c'est le plus fort qui gagne, on peut s'attendre à ce que tout se reproduise continuellement jusqu'à ce qu'un changement radical vienne perturber l'ordre établi.

Cependant, il existe des pratiques pédagogiques en fracture qui établissent une rupture et qui viennent interroger cet ordre là.

---

207 MAKARENKO, cité par G. SNYBERS, (1971) in : *"Pédagogies progressistes"*, Paris, PUF, p.133

Si l'on s'interroge sur les raisons de l'existence de ces ruptures, on constate qu'elles naissent d'une remise en question de l'existant, d'une prise de conscience de ce qui se joue dans cet ordre là et de choix politiques en matière d'éducation.
Et pourtant, la littérature en matière d'éducation et d'observation de l'école rend difficile un tel constat, tant elle met en avant, qu'au fond, rien n'a vraiment changé en matière de pédagogie.
Ainsi, si l'on en croit Ph. MEIRIEU[208] :
«En réalité, une observation, même sommaire, de l'institution scolaire française, permet de constater que, sur l'essentiel, depuis cent ans, rien n'a changé. Les "méthodes nouvelles" censées avoir ruiné le sérieux de l'Ecole, en sont réduites à profiter de quelques interstices et fonctionnent, le plus souvent, comme cautions ou alibis d'un enseignement traditionnel qui reste massivement majoritaire. Alors que le recrutement même de l'école est aujourd'hui radicalement modifié, que toute une tranche d'âge se trouve en sixième et non plus seulement un quart ou un tiers de celle-ci, l'organisation scolaire est restée, à peu de choses près, la même. Alors que chacun s'accorde à constater le renouvellement complet de l'environnement culturel, l'irruption des médias, la modification des modes de vie, la plupart des professeurs reproduisent les cours qu'ils ont subis quand ils étaient élèves ! Alors que notre société est confrontée à des problèmes terriblement nouveaux et doit inventer d'autres valeurs, les comportements attendus des élèves sont ceux qui étaient requis au siècle dernier. Car, contrairement à ce qu'une analyse superficielle pourrait laisser penser, ce qui caractérise l'école, c'est son immobilisme, un immobilisme si évident que sa constatation, devenue triviale, s'avère aujourd'hui importune.»

Cette réflexion ouvre une parenthèse, mais une parenthèse importante pour situer le contexte de difficulté de la pratique pédagogique et celui des contradictions accumulées entre pratique pédagogique, public et savoir.
Mais c'est justement dans ce contexte de difficultés que se développent d'autres pratiques, diversifiées, différentes ou en rupture et qui se présentent comme nécessaires.

Ce qui fait leur difficulté de repérage, c'est qu'elles ne sont pas généralisées et que, souvent tolérées, elles ne sont pas reconnues institutionnellement. D'autre part, elles dépendent de la volonté des maîtres qui les mettent en œuvre. Des maîtres souvent laissés à leur solitude et dont ce travail aimerait pouvoir rappeler leur existence.[209]

Mais ce qui apparaît déterminant dans cette diversité de pratiques pédagogiques n'est pas tant une volonté affirmée de se différencier en tant qu'acteur, qu'une nécessité objective de trouver d'autres procédures pour réussir dans la tâche dans laquelle on est engagé.

---

208 Ph. MEIRIEU, (1985). *"L'école : mode d'emploi"*, Paris, ESF, p. 23.
209 A propos de cette solitude des enseignants, nous faisons référence aux propos de J. LESSOURNE, (1988). *"Education et société"*, Paris, La Découverte, p. 46.

Cette nécessité oblige alors le maître à se sortir de la facilité de la simple application de modèles pour trouver, à partir de sa propre pratique pédagogique, des mots qui lui donnent sens et qui renforcent son application. Elle l'oblige à sortir des sentiers battus, elle le pousse à inventer d'autres procédures, à solliciter toute la potentialité de son activité imaginaire.

Cette nécessité se rencontre dans des conditions déterminées. Il s'agit souvent de la volonté de certains hommes et femmes de rompre avec les modèles établis, jugés inefficaces, pour tenter d'autres expériences qu'ils jugent – à partir d'analyses concrètes et de réflexions théoriques – plus fructueuses, adaptées ou justes (pédagogie d'éveil, du projet, différenciée...).
Il s'agit également d'hommes et de femmes travaillant dans des milieux sociaux où les méthodes traditionnelles n'ont plus aucun effet (et où tout reste à inventer).
Mais il peut s'agir d'hommes et de femmes qui, n'étant ni des chercheurs, ni des théoriciens de la pédagogie et qui ne travaillent pas dans ces conditions difficiles de certains ghettos hors-champs des règles sociales, mettent en œuvre des pratiques pédagogiques différentes, décalées des modèles traditionnels parce qu'il leur apparaît évident de ne pouvoir faire autrement.

Et c'est justement dans tous ces "faire-autrement" qu'il nous faut pénétrer pour étudier ce qui s'y joue à l'intérieur, et surtout pour relever le sens qui s'en dégage. Pour relever quelle est cette "évidence" qui les pousse à agir.
Un travail qui consiste à repérer comment l'imaginaire s'insère dans le quotidien : celui des maîtres impliqués dans leurs pratiques pédagogiques.

4. CONCLUSION

Nous l'avons abordé tout au long de ce sous-chapitre, parler d'imaginaire dans un travail sociologique n'est pas chose aisée. Néanmoins, l'analyse élaborée tout au long de ce premier grand chapitre nous invite et nous incite à l'aborder pour tenter de le saisir dans ses fonctionnements, y compris dans les actes les plus banals (ceux que l'on fait quotidiennement, par habitude ou sans y penser). Ceci nous amène, par sa fécondité – sa présence discrète aussi – à aborder l'analyse du rapport à la pratique sous l'angle de l'imaginaire.
C'est par le biais des pratiques pédagogiques – objet socialement et sociologiquement identifié – que nous avons choisi de le faire. Et parce que l'imaginaire part du réel dont il représente le sens [SARTRE], nous nous intéressons à ce réel que constituent les pratiques pédagogiques des maîtres. Celles qu'ils mettent en œuvre au quotidien, en s'inspirant de choses déjà existantes, les reproduisant ou s'en distanciant, mais qui représentent toujours le centre de leurs actions et de leur réflexion.

Nous nous intéressons particulièrement aux pratiques pédagogiques menées en danse contemporaine à l'école ; des pratiques qui peuvent conduire à ces "faire-autrement" en marge des modèles traditionnels ou habituels que véhicule généralement l'école.
Et nous parlons de cette "danse contemporaine" que nous avons décrite dans le chapitre II. Cette danse qui laisse ouvert un vaste champ d'expression et qui, introduite dans le milieu scolaire, offre une problématique particulière, où l'enseignant est impliqué en premier lieu dans l'élaboration des propositions qui conduisent chaque élève à se situer et à construire son propre savoir. Et où enfin, dans cette approche, c'est toute la pratique pédagogique du maître qui se trouve interrogée.
On peut dire que l'école est le lieu où se vit – même si les réponses ne sont pas toujours immédiates – la mouvance, les changements de besoins de ses publics et où s'expriment, avec plus ou moins de bonheur, de nouvelles motivations. Elle est le lieu où la masse des savoirs diffusés ou accumulés contribue à développer "l'intelligence du monde" [210] et où par conséquent on peut s'attendre à un peu de compréhension vis à vis de ce qui se fait et surtout de ce qui se fait dans la différence par rapport aux modèles institués.

Lorsque nous disons "intelligence du monde", nous voulons parler de capacité de compréhension des faits humains et de progrès possibles dans cette compréhension : être capable, eu égard à la somme des connaissances acquises, de resituer les faits dans leur contextualité, de saisir ce qui les met en œuvre, de les mettre en perspective avec les analyses théoriques existantes sur les faits et comportements humains, en bref de replacer ces faits – qu'il s'agisse d'attitudes mentales, de comportements ou d'actions – dans leur construction.[211]

Nous devons considérer que l'ensemble des connaissances acquises représente non seulement un "savoir" (contredire ceci constituerait un contresens sur la notion d'école) mais également un "pouvoir" (au sens de potentialité) nécessaire sur l'acte pédagogique. Car *«aucun savoir ne peut dispenser le pédagogue de l'effort d'invention»* [212] dans sa pratique pédagogique et dans les tâches qu'il propose à ses élèves à l'intérieur de celle-ci.
«Les grands pédagogues ont moins été des théoriciens de l'action éducative que des praticiens capables d'inventer des méthodes, des techniques, des situations. L'inventivité plus que la connaissance. (...) Mais il faut savoir où s'arrête le pouvoir de la connaissance : lorsque commence le réel pouvoir des praticiens, qui est d'imaginer des situations, des activités, des exercices. Le savoir peut simplement étayer, éclairer et orienter ce travail de l'imagination.» [213]

---

210 Nous empruntons ici le terme à Ch. HADJI, (1992). *"Penser et agir l'éducation"*, ESF.
211 On notera au passage – avec Ch. HADJI, *op. cit.*, p. 65 – que "l'intelligence est une idée complètement erronée et qu'elle n'existe pas en tant que chose sinon comme compétence.
«Elle n'existe comme réel pouvoir d'agir que dans la mesure où elle a été construite au cours du développement.»
212 *op., cit.*, p. 162.
213 *Ibid*, p. 162.

Dans ce contexte, on peut s'attendre à une plus grande compréhension et tolérance à l'égard de ce qui se fait "d'autre", plutôt qu'à des attitudes quasi systématiques de rejet, d'ignorance volontaire ou de méfiance.
Et ceci justement parce que la masse des connaissances acquises devrait constituer un pouvoir, – comme le définit Charles HADJI – : celui de penser autrement, de dépasser les connaissances pour *«faire être "l'autrement qu'être"»*.
A moins, bien sûr, que les modèles véhiculés et l'ordre des attitudes présupposées ne représentent à ce point un enjeu de pouvoir défini, que ceux qui le détiennent jugent inopportun tout changement (ce qui a, par ailleurs, été largement démontré par nombre d'analyses sociologiques en éducation).
«La prétention à la légitimité d'un système de pouvoir surpasse toujours notre inclination à croire dans sa légitimité naturelle.» [214]

Mais enfin, *«si la tâche essentielle de l'enseignant est de gérer les apprentissages que l'école a pour fonction première de faciliter, dans l'axe des capacités spécifiquement humaines, alors les enseignants doivent posséder une première et décisive compétence*[215]*"savoir imaginer et réunir les conditions susceptibles de permettre ces apprentissages !»*[216] – et nous dirions, y compris lorsque cela fait appel à des pratiques différentes de celles envisagées jusque là – *«Pour éviter d'être inutilement méchant, nous ne répondrons pas au lecteur qui vient de demander : "Au fait, est-ce bien cela qu'on apprend dans les écoles et instituts de formation des maîtres ?"»*.[217]

Notre ambition, dans ce travail, n'est pas – sous couvert d'imaginaire – de dire que tout ce qui se fait de différent est bien ou non, mais seulement de relever ce qui se fait "d'autre" (ce qui a déjà été fait) pour le relier à ce qui lui a donné corps : l'histoire du sujet, sa vision du monde (insérée dans le social), l'imagination du sujet.

Ceci, non pas afin de détruire à tout prix ce qui se constitue comme norme (il faut bien qu'il existe un référent commun), mais afin de développer l'idée et de la faire admettre que cette norme peut être abordée de façon différente, voire contradictoire avec ce qui s'est fait jusqu'alors.

---

214 P. RICŒUR, *"Du texte à l'action"*, *op. cit.*, p. 384.
215 En ce qui concerne les notion de "capacité" et "compétence", nous renvoyons à G. MALGLAIVE, *"Enseigner à des adultes"*, *op. cit.* p. 126 :
– capacité : renvoie à des valeurs et évoque le mérite ou le talent.
– compétence : est relative à des comportements déterminés (évoque l'excellence du faire, l'étendue des savoirs et savoir faire dans un domaine donné).
216 Ch. HADJI, *op. cit.*, p. 157.
217 *Ibid*, p. 157

Le sens de notre travail se trouve ici : non plus relever tout ce qui se fait de différent en attendant que ça se dilue dans un ensemble diffus d'expériences et de points de vue qui s'affrontent, ni même déboucher sur une conception qui s'ajoute à la longue liste des utopies scolaires, mais inventorier ces différences pour les relier à l'histoire de ce qui leur a donné naissance et surtout les considérer comme chose possible, les prendre au sérieux et les reconnaître comme chose existante réelle.
Jacques LESSOURNE souligne à ce propos la "grande ressource de matière grise"[218] que représentent les enseignants – et donc les maîtres –, mais surtout leur solitude qui, même si elle leur garantit une certaine liberté, les condamne au silence par la non-représentativité à laquelle cette solitude les contraint. Une non-représentativité qui les condamne à une non-reconnaissance (quand il ne s'agit pas de connaissance tout court) de leurs pratiques pédagogiques ; d'où l'extrême difficulté pour faire état des différences existantes en matière de pratique pédagogique et les prendre comme élément de réflexion.

Lorsque nous disions dans ce chapitre que :
«Ce ne sont pas les idées qui déterminent le comportement des hommes : c'est la façon dont les hommes participent à la production de biens matériels qui détermine leurs pensées et leurs actes» [219], nous voulions souligner deux choses :
– C'est le contexte de vie (qui lui-même participe à développer une idée précise du réel) qui engage l'homme à défendre telle ou telle vision du réel, telle ou telle chose possible ou désirable.
– La production de biens matériels (comprenant toutes les façons de faire) conforte ou infirme la vision que l'on se fait du réel.

En effet, lorsque des pratiques (dans notre cas particulier, des pratiques pédagogiques) conduisent à la répétition d'échecs, il y a fort à parier que la vision du réel puisse changer et en conséquence les pratiques elles aussi.
C'est ce que nous pensons à l'œuvre dans la multiplicité des pratiques qui s'observent sur le terrain. Les observations, les constats, les expériences, amenant les maîtres, dans leur cheminement personnel, à produire des choses différentes, tout simplement pour tenter de s'acquitter au mieux de leur tâche et dans nombre de cas pour tenter de faire échec à l'échec... scolaire.

Dire que les différences introduites dans les pratiques pédagogiques – vis à vis de ce qui est présenté comme la norme – sont issues de l'imaginaire de leurs auteurs (leur activité mentale pour imaginer d'autres choses) est un premier point.

---

218 J. LESSOURNE, (1988). *"Education et société", op. cit.*, p. 290.
219 M. HARNECKER, *"Les concepts élémentaires du matérialisme historique", op.,cit.*, p. 95.

Mais une telle affirmation risquerait de mettre au rang d'imaginaire ou imagination toutes "différences". Lesquelles ne font pas toujours forcément preuve d'une imagination évidente.
Nous voulons parler de ces différences – non seulement concernant les pratiques pédagogiques proprement dites, mais également tous les comportements réglant et gérant l'organisation et les contenus scolaires –, qui se contentent d'associer, de façon originale ou non, quelques idées émises auparavant, de les déguiser pour les rendre acceptables, mieux les figer et justifier des comportements particuliers réactivant de vieux démons xénophobes. Nous faisons référence à ces théories qui se permettent d'infirmer des faits historiques reconnus (révisionnisme). Qu'il y ait du "différent" dans ces comportements ne fait aucun doute ; que l'activité – mentale et comportementale – menée pour développer de telles considérations, soit assise sur une lecture particulière du réel et des événements est sans doute incontestable, mais que l'imaginaire y soit en jeu, nous le réfutons.

En effet, considérant que l'imaginaire *«est ce qui désigne les territoires de l'imagination»*[220] et que *«l'imagination est, sur le plan de la connaissance une forme élémentaire de représentation des possibles indispensables à l'avènement de l'intelligence»*[221], nous affirmons que tout "autre" conduisant à l'asservissement des hommes par l'action et pour l'intérêt de quelques uns, ne relève pas de la mise en jeu de l'imaginaire.
Question de choix sans doute...

L'action imaginante ne conduit pas à des formes définitives, fixes et figées, mais développe plutôt la faculté de déformer les images fournies par la perception et de nous libérer de ces "images premières".[222]
L'action imaginante est le contraire d'une certaine rigidité de la conduite. Elle est une manière de s'approprier le réel et de le transformer en se transformant. Elle sous-entend en permanence l'idée d'évolution et de rupture par rapport à la continuité des habitudes et comportements attendus.
Autrement dit, l'action imaginante, désignant l'imaginaire en jeu, suppose la capacité à surmonter sa propre aliénation au prévu, l'habituel, pour ne pas transformer cette activité en objet, c'est à dire en une forme – physique ou mentale – fixe, définie et normalisée.

Ainsi, les différences visées dans les pratiques pédagogiques ne concernent-elles pas tant celles qui s'expriment sous forme de produit fini ou d'objet, que celles qui concernent le cheminement poursuivi : cet "autre" qui permet d'accéder différemment au connu (les contenus scolaires). Le divergent qui aborde le convergent.

220 G. JEAN, *"Pour une pédagogie de l'imaginaire", op., cit.*, p. 28.
221 *Ibid.*, p. 31.
222 G. BACHELARD, (1943). *"L'air et les songes"*, Paris, Corti.

IV METHODES ET TECHNIQUES

«Comprendre est le terme le plus global ; comprendre implique l'explication, l'interprétation, mais aussi l'empathie expériencielle.»

J. BEILLEROT[223]

Pour comprendre, pour pouvoir approcher les données recueillies que constituent les paroles contenues dans les discours – leur signification –, encore faut-il préparer les conditions de leur émergence ; encore faut-il – une fois constitué ce "trésor de recherche" – construire les outils qui permettront de le saisir. Organiser les outils pour faire ressortir des paroles recueillies, ce qu'elles contiennent de profond, de non-dit, de caché, mais qui forme un terrain fertile d'où l'on peut retirer de nombreux éléments utiles pour comprendre.

Nous abordons, dans ce paragraphe, la partie technique de la recherche ; la manière dont nous avons procédé pour élaborer l'approche, la démarche d'analyse des données – c'est-à-dire ce qui constitue le cadre méthodologique. Au principe de ce travail se place l'analyse documentaire, articulée aux entretiens qui fournissent nos données de base. Entretiens qui représentent le cœur même de la recherche, en ce que *«tout travail en sociologie est confronté au discours des femmes et des hommes, tout sociologue est confronté à la parole des gens. C'est en effet une spécificité des sciences de l'homme que d'avoir "affaire à un objet qui parle".»*[224] Mais pour procéder à cette analyse, plusieurs étapes apparaissent nécessaires, afin de pouvoir procéder au montage du système de preuve, infirmant ou confirmant nos hypothèses. Celles-ci ont orienté le domaine d'investigation à parcourir, ainsi que le procédé par lequel nous avons mené nos entretiens (élaboration de la grille d'entretien[225]). Ces étapes se divisent en quatre parties :

– exploration et analyse documentaire autour des concepts mobilisés qui ont fait – pour les plus importants – l'objet des chapitres précédents. Ce travail de défrichage autour de notions et concepts nous a conduit à mobiliser d'autres concepts que nous dirons "satellistes" pour notre

223 J. BEILLEROT, (1995). *"Voies et vois de la formation"*, Paris, Editions Universitaires, p. 79.
224 C. DUBAR et D. DEMAZIERE, (1977). *"Analyser les entretiens biographiques"*, Paris, Nathan, p. 15, citant P. BOURDIEU et al. (1968), *"Le métier de sociologue"*, Paris/La Haye, Mouton, Bordas.
225 La grille d'entretien est présentée en annexe.

étude – mais nécessaires pour la clarification des précédents – et que nous évoquons et manipulons au cours du traitement même des données, au fur et à mesure de nos besoins.
– Définition d'un cadre conceptuel, ancré dans un champ théorique qui garantit la rigueur du travail et circonscrit le corpus de connaissances nécessaires.
– Choix d'un public d'enquêtés, sélectionné à partir de certaines exigences.
– Règles et conduite à tenir pour le déroulement des entretiens, afin qu'ils ne débouchent pas sur un dialogue artificiel à partir duquel nous n'aurions rien à retirer.

L'ensemble de cette procédure s'articule autour des hypothèses que nous avons préalablement émises. Nous les avons déjà définies et présentées dans l'introduction générale ; nous les rapportons à nouveau ici, elles-mêmes articulées aux concepts principaux qui en ressortent et que nous avons fixés après exploration.

1. HYPOTHESES ET PRINCIPAUX CONCEPTS

Dans l'introduction générale, nous avons présenté l'objet de recherche en l'éclairant à la fois à partir des connaissances qui émergent du champ dans lequel il s'inscrit – la sociologie de l'éducation – et des mobiles qui ont autorisé son élaboration progressive. Sur ce point, nous pouvons dire que cet objet émane de la construction d'un plan de recherche fondé sur des questionnements et préoccupations issus d'un terrain particulier qu'est celui de la formation des maîtres. Terrain éminemment vaste, impliquant un grand nombre de sujets de recherche, touchant à de multiples activités, qu'il était nécessaire de restreindre. Mais terrain demeurant un mobile d'investigation suffisamment fort pour justifier un effort de recherche et qui a favorisé l'émergence d'autres éléments devenus centraux pour l'analyse.

Si l'on s'intéresse à la formation des maîtres et plus encore à ce qu'elle produit ou ce sur quoi elle débouche – la pratique pédagogique – il ne paraît pas possible de pouvoir laisser comme point aveugle les pratiques elles-mêmes. Il semble impossible de ne pas pénétrer à l'intérieur des pratiques pédagogiques pour en repérer, saisir ou dévoiler des indices d'intégration ou au contraire de distanciation au regard de la formation reçue ; des éléments qui répondent de quelque manière aux traces laissées. Mais s'intéresser à la pratique pédagogique suggère que l'on s'intéresse à un objet de pratique ; car il ne s'agit pas non plus d'aborder la pratique d'un point de vue général (styles d'enseignement, formes de travail pédagogique ...) que recouvre la problématique générale relative à la fonction d'enseignement (enseigner à quelqu'un), mais bien de l'approcher de manière plus spécifique ou focalisée en interrogeant un ou des objets d'enseignement (enseigner quelque chose) qui orientent nécessairement d'une manière ou d'une autre l'acte d'enseigner. L'objectif plus ambitieux étant de relier ces deux aspects (sans

lesquels, par ailleurs, la notion d'enseignement n'a pas de sens) pour mettre en évidence, à partir d'une situation contextualisée, les mécanismes en œuvre dans la pratique pédagogique abordée du point de vue de celui qui enseigne, et pour tenter, par un effort de décontextualisation, d'en retirer des connaissances plus élargies. L'acte d'enseigner, ainsi, ne peut se penser sans envisager la complexité dans laquelle il est intégré et qu'il génère lui-même ; ce que relève la belle formule de Philippe MEIRIEU[226] selon laquelle, si l'on enseigne bien toujours quelque chose, c'est à quelqu'un que cet acte s'adresse : *«on enseigne toujours quelque chose à quelqu'un»*. Et dès lors que l'on intègre la question de l'objet d'enseignement (objet de savoir) on mobilise, de fait, celle du sujet : de la manière dont il enseigne, dont il perçoit, conçoit et organise l'objet qu'il enseigne, de même que celle du public auquel il s'adresse – ce qui nous donne ancrage, ici, dans une approche sociologique de recherche. Cette activité mise en œuvre dans l'acte d'enseigner met en jeu un ensemble de relations qu'organise et qui organisent le sujet dans ce que l'on appelle le "rapport au savoir" (c'est-à-dire la manière dont il crée des liens avec ce qu'il sait et la manière dont il en retire du sens) et qui recouvre toujours "un certain savoir"[227].

Ceci nous amène donc, dans un premier temps, à considérer plusieurs données qui sont parties prenantes d'une problématique, relevant d'une manière générale de la formation, représentées par la pratique pédagogique, l'objet de la pratique, le rapport au savoir et le sujet lui-même. Mais l'ensemble de ces données reste rattaché à la question évoquée initialement, concernant la formation des maîtres. On peut dire, même, que les unes ne peuvent s'envisager sans l'autre, sans les liens qui se tissent dans leurs relations. Que les pratiques pédagogiques – comprenant un objet de pratique (objet de savoir), un rapport au savoir et évidemment des sujets qui pratiquent –, restent liées, de quelques manières, au moment où les sujets acquièrent des connaissances pour la pratique ; aux traces que ce moment imprègne. Dans ce domaine, on sait que *«la manière dont les enseignants sont formés illustre et détermine l'orientation de l'école»*[228], et qu'ici la formation cherche à jouer un rôle homogénéisant, pour toutes sortes de raisons (uniformisation, identité, pouvoir...) qui déclenchent et entretiennent un certain nombre de rapports de forces, tant au niveau idéologique que pratique. De cette situation, mouvante, complexe, conflictuelle parfois, nous avons alors dégagé l'hypothèse centrale de notre recherche, de sorte qu'elle puisse suggérer la dynamique des rapports induits par ce contexte :

«La formation cherche à jouer et joue un rôle d'homogénéisation des connaissances et des pratiques pédagogiques, par le choix des savoirs qu'elle mobilise et des méthodes qu'elle divulgue. Cette homogénéisation est d'autant plus prégnante qu'elle s'inscrit dans une société stable aux savoirs circonscrits et non remis en question ; mais elle n'échappe pas à une certaine

226 Ph. MERIEU, (1995). *"La pédagogie entre le dire et le faire"*, Paris, ESF, p. 58.
227 J. BEILLEROT, (1996). *"Les savoirs, leurs conceptions et leur nature"*, p. 119 in J. BEILLEROT et al, *"Pour une clinique du rapport au savoir"*, Paris, l'Harmattan.
228 G. FERRY, (1987). *"Le trajet de formation"*, *op. cit.*

forme "d'altération" due à la multiplicité des pratiques pédagogiques observées sur le terrain. Lesquelles participent de manière plus ou moins explicite – c'est-à-dire en imposant un rapport de force, ou par imprégnation – à la remise en question de cette homogénéisation.»

Ce qui ressort de cette formulation est l'idée de cette dynamique induite, l'idée d'un processus mis en œuvre ; c'est la question du rapport au savoir entendu comme *«le processus de production d'un savoir pour penser et agir à partir des savoirs appris et selon ce que l'histoire psycho-sociale autorise»*[229]. La notion de rapport au savoir constitue un concept important que nous mobiliserons et éclairerons dans la deuxième partie de ce travail, pour le traitement des données. Concept qui ouvre de nombreuses voies d'approche, qui permet une intelligibilité de phénomènes complexes et qui, selon l'expression de Jacky BEILLEROT *«autorise un cheminement, une exploitation et de la fantaisie»*[230]. Donc un concept riche, mais que nous ne prendrons pas comme central, ou plus exactement comme devant faire l'objet, dans ce travail, d'une étude approfondie sur son objet. D'abord parce qu'il est une notion largement abordée et analysée par d'autres études[231] ; ensuite parce que nous le mobilisons pour le travail fécond qu'il permet, sans pour autant faire l'objet à proprement parler de cette recherche – bien qu'il ouvre le passage aux concepts qui, eux, seront pris pour principaux. En effet, le rapport au savoir (rapport à soi, aux autres et au monde) intègre, de fait, l'activité subjective du sujet ; toute son activité. *«En partant du postulat que le rapport au savoir "détermine" de nombreuses façons de vivre et de faire dans la vie de chacun»*[232], nous retiendrons tout particulièrement de ces "nombreuses façons", le plan imaginaire, qui constitue par ailleurs une dimension de l'activité subjective du sujet. La notion d'imaginaire est donc l'un des deux concepts dominants de cette recherche, faisant l'objet d'une analyse plus approfondie, présentée dans cette première partie. Le second n'est pas à proprement parler ce que l'on peut appeler un concept ; il s'agit bien plus d'une simple notion, mais dont la nomination, peu éclairante, nécessite un approfondissement pour permettre de saisir ce dont il est question dans ce travail : il est représenté par l'objet même mobilisé pour la pratique pédagogique – objet du rapport au savoir –, qu'est la danse contemporaine. Ces deux concepts ainsi dégagés s'éclairent mutuellement à travers la notion de désir qu'ils comprennent tous deux (désir de faire, de savoir, de créer, de dépassement...) et qui se définit *«par son caractère nodal dans l'approfondissement du rapport au savoir.»*[233]

De l'hypothèse centrale que nous venons de définir, découlent directement deux sous hypothèses ; celles-ci sont impliquées par la formulation de la première, qui invite à aller

229 J. BEILLEROT, *op. cit.*, p.151
230 *ibid*, p.147
231 Nous pensons ici particulièrement à J. BEILLEROT, *ibid*, et à B. CHARLOT, (1997). *"Du rapport au savoir"*, Paris, Anthropos.
232 J. BEILLEROT, *op. cit.*, p. 154.
233 *ibid.*, p.8

rechercher du côté des éléments susceptibles de jouer sur cette "altération" brisant le principe même d'homogénéisation.

• La première se caractérise par son aspect "sociologiquement classique", c'est-à-dire intégrant des facteurs supposés déterminants et largement mobilisés, étudiés, analysés par la sociologie. Ils concernent l'origine et la position sociales, le sexe, l'âge, les options idéologiques, de même que le public scolaire. Mais il faut dire, ici, que si ces facteurs peuvent apparaître en quelque sorte "dépassés" (ou plutôt beaucoup moins opératoires que le rôle que l'on veut bien leur attribuer), et ceci du fait même des nouvelles connaissances produites par la sociologie du sujet, ils représentent néanmoins des données importantes qui permettent d'approcher les entretiens en ayant le souci – ainsi que le suggère Pierre BOURDIEU – d'aborder la parole des sujets en ne prenant pas pour point aveugle le point à partir duquel ils parlent. Ce point-là étant caractérisé par le contexte social des histoires de vie et permettant de ne pas succomber à un ethnocentrisme n'autorisant pas d'accueillir cette parole dans toute son ampleur. Par ailleurs, ces données restent intéressantes dans la mesure où, à l'école, les mécanismes de distinction et différenciation sociales sont toujours à l'œuvre. Enfin, ces données restent essentielles puisque chacun vit bien dans un contexte social, un monde particulier ou général, fonctionnant sur la base de rapports sociaux. De là, la première sous hypothèse, découlant de l'hypothèse principale, se focalise sur les facteurs sociaux que l'on peut penser, en partie, à l'origine de la résistance au processus d'homogénéisation que produit la formation. Facteurs qui procèdent à la manière d'une prise de distance ou d'une résistance et qui peuvent – peut-être – venir expliquer des formes non homogènes de pratiques pédagogiques :
«La pluralité des pratiques pédagogiques – forme de distanciation vis-à-vis de l'effet d'homogénéisation de la formation – se déploie au travers d'options idéologiques, explicitement ou non formulées, qui signent cette distanciation et qui dépendent également de facteurs extérieurs à la pratique, tout en la conditionnant pour une part, tels : l'âge, le sexe, l'origine et la position sociales, le public de l'école.»

• La seconde sous hypothèse se caractérise par son aspect plus nouveau et plus proche des récentes recherches en sociologie. Elle rentre, quant à elle, – mais toujours en tenant compte de la précédente – plus profondément dans l'activité du sujet. Activité qui ne peut se réduire à des mécanismes de reproduction sociale, et donc des déterminismes gérés par ce que l'on pourrait nommer une sorte de fatalisme, mais réintroduisant la part active de chaque sujet (les possibilités qui sont les siennes et dont il peut user ou non). Cette seconde hypothèse s'exprime alors de la façon suivante :
«Les différentes formes que prend la prise de distance, face au rôle homogénéisant de la formation, représentent une forme d'affirmation de soi, pour le maître, et dépendent de la culture de référence ainsi que de l'imaginaire en jeu dans cette distanciation délibérée.»

Ainsi, de cette activité subjective, nous retiendrons principalement la notion d'imaginaire et celle que nous appelons "affirmation de soi", dépendantes du sujet lui-même, de sa personnalité ; l'affirmation de soi étant caractérisée par la possibilité des sujets d'échapper aux influences de leurs strictes appartenances culturelles et d'évoquer, comme on dit, leur propre façon de voir les choses, de dire leur regard sur le monde, y compris et surtout lorsque celui-ci est en quelque sorte fortement induit ou "forcé". A ces deux facteurs s'ajoute un élément favorisant l'ouverture de cette "personnalité" et qui est constitué par une sorte de bain culturel : la culture de référence. Celle-ci étant tenue – selon la manière dont elle se propose – comme un facteur significatif permettant ou non l'émancipation des sujets, leur accession au monde et ce que l'on peut appeler une prise de possession de soi. Si l'on peut définir la culture comme "ce qui fait qu'un homme est cultivé"[234], c'est-à-dire l'ensemble des savoirs qu'il possède – vision économiste du rapport au savoir[235] – cette définition ne peut en rester là ; la culture désigne un processus et définit *«l'ensemble des comportements permettant à l'homme de se réaliser en tant qu'homme [...], chaque fois que l'on s'approprie quelque chose permettant de mieux communiquer, vivre avec les autres, apprendre, penser, créer, agir»*[236]. Cette "appropriation" renvoie alors aux représentations, c'est-à-dire à ce qui permet à l'homme de s'ajuster au monde ; *«aux croyances, valeurs, attitudes, opinions, images»*[237] qui organisent le sujet et déterminent la manière dont il est cultivé. Elle renvoie aux significations des contenus de pensée. Et la notion de "mieux", évoquée dans la définition de la culture, renvoie, quant à elle, aux valeurs, à ce qui raccroche cet objectif, cette exigence même, à une certaine idée de l'homme ; elle renvoie également à la notion de "médiation", aux moyens utilisés permettant d'accéder à ce "mieux".

La notion de représentation est là aussi – comme celle de rapport au savoir – un concept important ; il sera mobilisé en tant qu'il donne accès à l'activité du sujet dont nous cherchons à saisir les fonctionnements et significations. Celle de médiation donne, à son tour, intelligibilité à ce qui se met en œuvre dans le mouvement d'appropriation des savoirs. Elle place les acteurs *«dans un autre type de relation et donne aussi une chance de trouver une issue à la fois à la question de société qu'est la transmission de savoirs et de valeurs»*[238] et qui relève de ce que l'on peut appeler une culture.

Ainsi l'ensemble des notions que nous venons d'évoquer – issues des hypothèses telles que nous les avons formulées – apparaissent, une fois exploitées et fixées, comme nécessaires pour

234 O. REBOUL, (1992). *"Les valeurs de l'éducation"*, Paris, PUF.
235 J. BEILLEROT, *op. cit.*, p. 131 : *«La première conception [des savoirs], celle de l'évidence commune, est que les savoirs sont des stocks de connaissances [...]. C'est une conception économiste des savoirs qui s'échangent, s'achètent comme une denrée et une marchandise. Les savoirs sont alors perçus essentiellement comme des informations qui "dorment" dans les livres et partiellement dans les mémoires. En fin de compte, les savoirs sont assimilés aux passés des savoirs».*
236 C. HADJI, (1982). *"Penser et agir l'éducation"*, Paris, ESF, p. 102
237 B. CHARLOT, *op. cit.*, p. 97, citant D. JODELET, (1989). *"Les représentations sociales"*, Paris, PUF.
238 J.F. SIX, (1995). *"Dynamique de la médiation"*, Paris, Desdée de Brouwer, p. 83.

couvrir l'objet de recherche, de sorte de pouvoir parcourir, de manière plus complète, le projet de recherche. Elles révèlent et préservent à la fois la complexité du domaine que nous abordons. Complexité qui appelle alors la mobilisation, la participation, voire l'interpénétration de différents champs de connaissances qui éclairent chacun selon leurs méthodes et points de vue, ce phénomène complexe. Mais il ne peut être question de tout mélanger, tout confondre, il s'agit bien de prendre un point de vue particulier, mais non replié sur lui-même, qui puisse préserver des passages à d'autres éclairages.

2. POSTURE DE RECHERCHE

Pour autoriser l'entendement de la thèse que nous développons et soutenons dans ce travail, c'est-à-dire du point de vue que nous adoptons, il s'agit de l'enraciner dans un champ de connaissances qui tout à la fois l'exprime et lui donne raison. Nous avons dit que l'objet principal de notre recherche s'articule à l'étude du rapport à la pratique pédagogique abordée par une focale particulière qu'est la notion d'imaginaire ; mais dans le même temps, nous avons dit que cet objet ne peut s'approcher de manière autonome et qu'il nécessite la mobilisation de l'ensemble du contexte dont il émerge et qui lui donne sens. Dès lors, il renvoie, donne accès ou tout au moins suggère la présence constante de l'espace social que constitue le moment où le sujet reçoit, s'approprie les éléments qui lui permettent d'aborder sa propre pratique pédagogique (la formation) et qui s'élargit et comprend la totalité de l'espace d'activité du sujet (histoire de vie). Ces éléments évoquent la question du savoir et mettent aussitôt en exergue la complexité évidente de ce que l'on peut appeler "un savoir" ; c'est-à-dire non pas un ensemble de connaissances stables, fixes et figées, mais bien un processus qui souligne l'aspect mobile non seulement du savoir lui-même, mais aussi et surtout du cheminement qui autorise, pour chacun, son accès. Car *«le savoir ne s'impose jamais seul, en vertu de ses qualités propres et de sa rigueur ; le savoir a besoin de médiations, de mises en situation, d'outils appropriés... Faute de quoi, seuls ceux qui, dans leur histoire personnelle, ont bénéficié d'un environnement favorable dans lequel ils ont trouvé ces situations et ces outils, pourront s'emparer des armes intellectuelles et s'approprier la culture»*[239] Cette situation relative au regard – à un certain regard – posé sur le savoir, enracine le chercheur dans une position tournée vers le domaine de l'approche sociologique des faits humains. Elle le sensibilise et le rend tout à fait perméable à ce genre d'analyse ; à moins qu'il ne l'eut été auparavant, ce qui renforce d'autant sa position.

Dans le même temps, ce regard "oblique" porté sur la situation, amène à soulever une question plus large qui, à l'intérieur même de la question de culture, s'étend à celle d'éducation –

239 Ph. MERIEU, (1981). *"L'école mode d'emploi"*, Paris, ESF, pp. 25-26.

situation où les deux notions entretiennent des rapports profonds. L'éducation ne s'arrête pas aux seules limites de l'école[240], ni même à la structure de l'institution de formation, mais s'étend à la formation toute entière comprise dans le sens noble du terme et qui, par ailleurs, n'est pas sans conséquence pour l'institution elle-même. *«L'éducation des individus, pour mériter de s'appeler formation de la personne doit toucher la formation morale et intellectuelle, la formation sensible et la formation qualifiante, la technique et la politique, l'être et la réflexion»*[241].

Mais on ne peut pas aborder cette complexité sans en déterminer un angle d'attaque précis, sans procéder au choix du moyen par lequel on tentera de la saisir.

Ici, nous essayons de replacer l'imaginaire oublié dans l'approche de la pratique pédagogique, du rapport à cette pratique et des processus mis en œuvre pour l'aborder. Processus par ailleurs éclairés par de nombreuses analyses issues notamment du champ de la psychologie cognitive, mais qui – tout en apportant des connaissances précieuses – ne nous permettent pas de saisir la dynamique de l'activité du sujet inséré dans le monde. Nous essayons parallèlement de poser l'objet de pratique (ici la danse contemporaine) comme un vecteur d'orientation et de libération pédagogique ; c'est-à-dire de repérer la position qu'il occupe – de neutralité, d'étouffement ou au contraire de dévoilement – dans le processus d'activité des sujets. Mais vecteur qui semble n'être porté que par des minorités actives – ce qui renforce, dès lors, l'importance de cette activité subjective, et qui ne peut s'expliquer que par les seuls mécanismes mis en évidence par la psychologie cognitive, les théories de l'apprentissage ou les didactiques. Cette position affichée dès le départ, –représentée par ce qui est fondamentalement à l'œuvre dans l'activité du sujet, le type de rapport au savoir qui est mis en mouvement – nous amène aux confins de la psychologie clinique et de la philosophie. On peut reprendre, ici, cette remarque de Jacky BEILLEROT montrant la nécessité de dépasser des visions purement fonctionnalistes et les contradictions des concepts trop formellement circonscrits : *«les savoirs sont plus vastes que les acquis, ce dernier terme renvoyant seulement aux appropriations cognitives alors que les savoirs incluent les apprentissages affectifs et sociaux»*[242]. Ce qui, dès lors, suggère – toujours en référence à cet auteur – et en ce qui concerne le rapport au savoir que nous mobilisons ici, de *«construire des méthodes ou des situations qui permettent de différencier le "rapport au savoir", comme processus de production de savoir pour penser et agir (le rapport au savoir que l'on produit et non celui que l'on aurait, puisqu'il n'existe en fait que dans son actualisation)»*[243]. Mais le rapport au savoir est pour nous un concept en quelque sorte médiateur qui nous permet d'approcher celui qui nous intéresse et que nous tentons d'éclairer :

240 O. REBOUL, *op. cit.*
241 J. BEILLEROT, (1988). *"Voies et voix de la formation"*, *op. cit.*, p. 92.
242 J. BEILLEROT, (1997). *"Note sur le modus operandi du rapport au savoir"*, in *"Pour une clinique du rapport au savoir"*, Paris, L'Harmattan, p. 147.
243 *Ibid.*

le concept d'imaginaire. Concept que l'on peut aborder, par ailleurs, de la même manière que celui de rapport au savoir et qui ouvre de nombreuses voies. Il peut l'être par la voie de la psychologie, la psychologie sociale, de la psychanalyse ou la sociologie.

C'est à partir de la sociologie et tout particulièrement ce que l'on appelle la sociologie du sujet, que nous élaborons notre recherche, bien que nous ayons recours, à différents moments, aux connaissances produites par quelques uns des domaines cités. Mais chacun d'entre eux nécessiterait et justifierait une analyse approfondie dont nous n'avons pas les moyens. Par ailleurs, nous posons délibérément notre sujet de recherche dans un contexte nécessairement social – qui ne peut ignorer la dimension sociale du sujet, dimension qui impulse, organise, entretient, détermine ce que fait le sujet et lui donne sens. Question de choix. Cette approche, nous l'envisageons, enfin, articulée au champ philosophique, en ce qu'il met en jeu, plus que toute autre, la notion de valeur, d'éthique et de sens au cœur de son propos. Mais nous continuerons de tirer profit des connaissances de la psychologie clinique – notamment à travers la notion de désir – lesquelles apportent des éléments de compréhension pour l'activité subjective, intime du sujet. Ainsi, partons-nous du postulat qu'une approche par la sociologie du sujet – qui recouvre ce que Claude DUBAR appelle "les recherches sociologiques qualitatives"[244] est de nature à donner des indications précieuses sur cette activité subjective, celle qui ne se donne pas à voir du premier coup et qui pourtant organise le sujet et détermine en partie ce qu'il fait. Cette activité est non seulement en résonance avec les modèles sociaux dont elle provient (histoires de vie) mais également et consécutivement avec les valeurs qu'il véhicule (discours éthique). Mais, si cette activité se comprend en fonction d'un contexte dans lequel est pris le sujet, il peut également s'en dépendre, assurant par là même la liberté de sa propre activité ; laquelle est nourrie, pour une part, de cette structure – peu mobilisée dans les approches théoriques – qu'est la dimension imaginaire, en tant que donnée active et impliquée dans l'activité imaginaire du sujet.

Ce contexte, délimitant la manière d'aborder notre sujet de recherche, suggère alors une approche méthodologique que nous dirons" sensible" et qui interdit toute démarche par trop rationaliste ou "mécanique". Elle nécessite une approche de type compréhensif, articulée *«à une démarche analytique permettant de mettre à jour le processus interactif d'appropriation de formes sociales et son caractère toujours provisoire et inachevé»*[245]. C'est ce que nous tentons de faire dans le traitement des données recueillies à travers les discours. La méthode que nous utilisons, ici, est double, à la fois thématique et analytique. Et elle est naturellement directement reliée aux hypothèses que nous avons préalablement émises, à partir desquelles nous avons élaboré la grille d'entretien, afin de guider le discours des enquêtés dans l'évocation de leur pratique pédagogique. Le sujet de recherche s'inscrivant dans le champ théorique de la

244 C. DUBAR et D. DEMAZIERE, (1977). *"Analyser les entretiens biographiques", op. cit.*, p. 47.
245 *Ibid.*

sociologie de l'école, il en ressort un ensemble de thèmes qui structurent et remplissent ce champ (valeurs éducatives, démarches pédagogiques, culture...) et qui représentent des points de repère à partir desquels les discours émis par chaque enquêté pourront être croisés, pour constituer une typologie. Tous ces thèmes, abordés dans les entretiens, servent donc de points de référence (énoncés types – donc éclairés par des analyses et connaissances déjà élaborées), qui sont mis en perspective avec les propos des enquêtés (énoncés réalisés). Ceci permettant de dégager le niveau d'appropriation atteint par les enquêtés, dans chacun des thèmes, mais également de repérer, à partir du fonctionnement interne du discours, les conditions de sa production.

Mais pour aller plus loin dans l'analyse et parce que le corpus que représente le contenu des discours est riche de significations, à travers l'énonciation même du discours, une approche de type analytique vient alors compléter la démarche précédente articulée aux thèmes contenus dans les discours. Cette démarche permet alors une analyse compréhensive plus élargie ainsi qu'un ancrage plus profond – à partir de l'énonciation – dans la question de la production de sens. A titre d'exemple, pour illustrer ces propos, nous retiendrons cette formule de l'un des enquêtés pour définir le comportement de ses élèves : *«ils sont tout simplement propres»* (Etienne). Ici, le "tout simplement" revoie à un contexte particulier qu'il s'agit de rendre compte pour éclairer la formule ; mais il comprend aussi la propre position de l'enquêté vis-à-vis du contexte (sa sensibilité, se façon de voir les choses, réagir...) pour caractériser des comportements par une telle expression pour le moins originale, là où on aurait pu s'attendre à des définitions plus classiques. Ce genre d'analyse – même si nous ne l'avons pas utilisée de manière systématique – représente bien là une démarche compréhensive utile, éclairante qui autorise de pénétrer à l'intérieur même des discours, là où la seule catégorisation des discours, par thèmes, reste en quelque sorte à la surface. Mais pour procéder à de telles analyses, la façon de mener les entretiens est déterminante car c'est elle qui assure la qualité, la richesse et l'authenticité des propos tenus par les enquêtés. Nous y reviendrons.

3. LE PUBLIC ENQUETE

Bien que nous ayons, au départ, un certain nombre d'exigences que nous aurions voulu remplir pour mener cette recherche, une seule d'entre elles fut retenue – la plus importante à notre sens et garante de l'intérêt de ce travail.

Le sujet central de notre étude est l'analyse des pratiques pédagogiques menées en danse contemporaine à l'école ; il nous fallait donc interroger un public investi effectivement dans cette pratique. Non pas "danse" tout court, ni aucun autre qualificatif de danse (classique,

folklorique, moderne, africaine...) mais "danse contemporaine". Si l'épithète qui accompagne ici le terme de danse n'est pas, à son principe, des plus éclairantes pour le néophyte, elle recouvrait pour nous une importance majeure, déterminante, définissant une spécificité sans laquelle notre recherche ne pouvait se construire. Mais le flou qui entoure cette notion nécessitait, dès lors, que l'on consacre une partie du travail (elle a fait l'objet d'un sous-chapitre entier dans ce chapitre) à l'éclairer et aborder le domaine qu'elle recouvre. Et en effet, nous avons vu que ce type de danse suggère une démarche particulière et une approche – tant corporelle que psychique – originales@ qui fondent sa spécificité, mais qui ne rendent pas facile son expansion. Car il faut un certain type de courage et certaines motivations ou déterminations pour s'engager dans une telle pratique ; il y faut des mobiles, un type de cheminement ou de sensibilité qui ouvrent à cette pratique. Mais ceci ne rend que plus grand l'intérêt d'aller rechercher du côté de cette pratique singulière dont la mobilisation suggère alors la présence de significations qui éveillent la "curiosité" du chercheur.

Ainsi donc, le seul critère de sélection retenu fut de "faire" ou "ne pas faire" de la danse. Et cet écart entre ces deux positions plaçait, dès le départ, l'axe central de notre thèse.

Parmi les autres exigences que nous avions au départ, l'une concernait l'échantillonnage, au plan sociologique, de différents types d'écoles. En effet, sur ce point, nous voulions procéder à l'image d'autres travaux sociologiques démontrant l'hétérogénéité des formes et contenus de pratique, selon le public scolaire et ceci dans le sens d'une différenciation fonctionnant sur la reproduction des inégalités sociales. Sauf, qu'en ce qui nous concerne, nous avions l'intuition, dès le départ – par une observation antérieure au démarrage de cette étude – que les mécanismes décrits par ces auteurs ne fonctionnaient pas, ici, et qu'ils ne recouvraient pas des principes opératoires répondant à des règles généralisables marquées de déterminismes sociaux et culturels. Mais nous aurions voulu, comme on dit, "en avoir le cœur net".

L'autre exigence, découlant de celle-ci, concernait la diversification des enquêtés du point de vue de leurs origines sociales, afin de pouvoir procéder au même type d'analyse que la précédente : repérer l'impact laissé par les traces d'une socialisation tant personnelle que culturelle. Et cette exigence s'étendait – compte tenu de la formulation de l'une de nos hypothèses – au recouvrement de différentes classes d'âges ainsi que celui d'une population égale d'hommes et de femmes. Mais, nous l'avons dit, en fonction de la spécificité de cette pratique et donc des difficultés auxquelles nous craignions de nous confronter, seule la toute première exigence – "faire effectivement de la danse contemporaine avec les élèves" – fut l'unique critère qui présida au choix des enquêtés. Car s'il est facile, sur ce point, de se déclarer investi dans ce genre de pratique, sa seule nomination ne suffisait pas et il nous fallait certaines garanties. Nous y reviendrons.

• En ce qui concerne la diversification des écoles et du public d'enquêtés, le hasard voulu – car c'est bien de cela qu'il s'agit ici – que le groupe d'enquêtés représentait un public issu d'horizons sociaux différents et inséré dans des écoles, elles aussi, sociologiquement différenciés. La constitution de ce groupe impliqué dans différents milieux se présente de la manière suivante :

Sur les 18 maîtres que nous avons rencontrés :

– 5 sont d'origine sociale ouvrière,

– 1 est d'origine sociale intermédiaire (situé entre les ouvriers et les cadres),

– 2 sont d'origine sociale profession libérale,

– 6 sont d'origine sociale enseignante,

– 4 sont d'origine sociale cadre.

On peut dire, alors, que notre groupe recouvre une diversité de provenances sociales intéressantes pour inférer l'influence ou non de celles-ci sur les pratiques. Pour les écoles, nous retrouvons deux catégories sociales (milieu ouvrier et bourgeois) définies par les maîtres eux-mêmes et réparties en zones rurales et urbaines. Le milieu ouvrier étant lui-même divisé en deux groupes : écoles en ZEP[246] et écoles sans problèmes précis – ou tout au moins reconnues telles). Mais il faut dire sur ce point, que nous n'avons pas eu accès aux enquêtes existantes dans les écoles[247], ce qui nous a interdit de procéder à une catégorisation plus fine de celles-ci. Cette catégorisation en deux groupes distincts d'écoles, constitués plutôt sur la base de ce que l'on peut nommer un "repérage", appelle alors certaines remarques. D'une part, certaines écoles situées en milieu ouvrier relèvent plutôt d'un milieu intermédiaire accueillant une population mélangée où tous les milieux sont représentés – la plupart du temps sans problèmes spécifiques. D'autre part, nous obtenons ainsi un groupe social, sur-représenté par le milieu populaire, qui fragilise la représentativité ou plus exactement la part accordée aux indications provenant des écoles de milieu bourgeois, et donc l'utilisation de celles-ci pour l'analyse. Ainsi, cette situation relève-t-elle davantage de la dénomination effectuée par les maîtres, selon l'importance qu'ils accordent à certaines particularités (chômage, familles mono-parentales...) que d'une réalité relevant de références objectives. Donc, une situation à laquelle il faudra accorder certains principes de relativité ou qu'il faudra aborder avec quelques précautions. Néanmoins, cette classification amenée par les maîtres constitue le repère que nous adoptons.

246 Zone d'Education Prioritaire : qualificatif attribué par l'institution en fonction des difficultés sociales et scolaires qu'elle reconnaît et accordant ainsi un certain nombre de dispositions pour faciliter le fonctionnement scolaire et alléger les difficultés rencontrées (moindre nombre d'élèves dans les classes, heures supplémentaires allouées, soutien, actions éducatives diverses...).

247 Ceci tient au fait que nous n'avons pas eu recours à la voie hiérarchique pour procéder aux entretiens (ce qui nous aurait permis sans doute d'accéder aux archives de l'école). Ils ont toujours eu lieu – à l'exception d'une seule enquêtée, par ailleurs directrice d'école – hors du temps scolaire : mercredi, fin de journée, heure du déjeuner.

Ces écoles se présentent alors ainsi :
– 14 écoles situées en milieu ouvrier dont 5 relèvent de ZEP,
– 4 écoles situées en milieu bourgeois.
Sur les 14 écoles, 4 sont implantées en zone rurale, toutes les autres étant donc en zone urbaine. Une seule des écoles de ZEP est en milieu rural. Ce qui est également le cas de l'une des écoles dites de milieu bourgeois.

• En ce qui concerne l'âge des maîtres, il s'étend de 23 ans à 48 ans et s'étale ainsi sur ce qui peut caractériser professionnellement trois générations de maîtres. Mais l'âge proprement dit, fera l'objet d'une analyse plus approfondie en ce qu'il ne constitue pas à lui seul un élément pertinent pour l'analyse, du fait même de l'allongement des études pour les plus jeunes – et donc leur entrée dans le métier nécessairement plus tardive –, ainsi que du fait des processus de réorientation ou reconversion dont procèdent certains. Ces trois générations de maîtres, du point de vue professionnel, se répartissent ainsi :
– un groupe de 7 maîtres accusant une expérience professionnelle de plus de 15 ans (de 17 à 25 ans),
– un groupe de 4 maîtres ayant une expérience inférieure à 4 ans, dont 2 n'ont pas achevé leur formation professionnelle,
– un groupe constitué par 7 maîtres dont l'expérience s'étend de 6 à 13 ans.

• Seul le sexe reste un élément problématique, en ce que nous comptons seulement 3 hommes parmi nos 18 enquêtés. Une répartition plus homogène nous aurait intéressés, mais nous n'avions pas les moyens d'une telle exigence et il faut penser alors à l'influence de certaines représentations. On peut peut-être supposer, ici, la présence d'une marque culturelle concernant la différenciation des rôles des hommes et des femmes dans notre société et constituant dans certains cas un obstacle à l'engagement dans telle ou telle pratique. Mais ceci ne reste qu'une hypothèse à laquelle nous pourrons faire allusion sans toutefois pouvoir la développer par manque de données suffisantes. Ce "peut-être" constituant alors une précaution de rigueur car rien en ce domaine ne nous autorisera, d'une part, à inférer de telles conclusions, et que l'on ne peut pas, d'autre part, tenir comme référence stable des comportements qui restent toujours amenés à évoluer au cours de l'histoire.

Si nous trouvons-là des éléments de détail concernant le public d'enquêtés qui répond en partie – et par le fait de circonstances – à certaines de nos exigences, il faut revenir sur celle que nous avons privilégiée et que nous tenons pour déterminante.

Sur ce point, il faut dire que pour procéder à un tel recrutement – repérer des maîtres investis dans une pratique effective en danse contemporaine –, il nous fallait réunir un certain nombre de conditions pour garantir la "réalité" de cette pratique. Une observation directe et soutenue sur

le terrain eut été nécessaire. Mais nous n'en avions pas les moyens. Par ailleurs, ceci aurait nécessité de lourdes démarches administratives pour obtenir l'autorisation d'aller rencontrer les maîtres dans leurs écoles et qui soulevait dès lors au moins deux problèmes :
– celui tout d'abord de l'obtention de cette autorisation, étendue à la légitimité, au regard de l'institution, d'une telle recherche, solitaire, non accrochée à un laboratoire qui puisse garantir la valeur de cette démarche et donc autoriser sa reconnaissance a priori,
– celui ensuite du risque de provoquer auprès des maîtres un sentiment d'appréhension, de méfiance (ou là aussi de légitimité) pouvant assimiler nos visites à une sorte d'inspection ou tout autre situation similaire, qui fragilisait de fait la qualité des entretiens souhaitée. Notre position, en quelque sorte "sauvage" et solitaire, nous garantissait ainsi une position de "proximité" avec les maîtres, ou tout au moins une position de neutralité tout à fait nécessaire. Ceci étant, il faut dire sur ce point que nombre de recherches reposent sur le principe de l'observation stricte sans déclencher pour autant ce problème de méfiance ; mais il faut s'assurer de certaines précautions autorisant le déroulement de la pratique dans les meilleures conditions – démarche que nous n'avons ni préparée, ni envisagée.
Pour ces raisons, tout simplement pratiques, nous sommes passés, pour la constitution de ce groupe, par deux "intermédiaires" proches du terrain. Personnes connues à la fois de nous-mêmes et des enquêtés, garantissant non seulement la validité des démarches menées par les maîtres dans leur pratique, mais aussi la validité aux yeux des maîtres, de notre propre démarche d'entretien. Intermédiaires non seulement connaisseurs du terrain, mais aussi de cette pratique et engagés à plusieurs titres dans le développement de celle-ci. Ces deux personnes représentent ce que l'on peut appeler des "médiateurs", au sens où l'entend Jean-François SIX, œuvrant à l'expression et au développement d'une approche artistique dans cette pratique.

Les entretiens furent menés en deux temps durant l'année 1994 et réalisés dans deux départements différents (le Nord et la Drôme). Ils émanent ainsi de deux groupe différents à l'intérieur desquels les maîtres sont liés par des situations elles-mêmes différentes. Dans le groupe de la Drôme, les maîtres se connaissent à l'extérieur et sont unis – à l'exception d'une personne – par leur investissement personnel en danse, en dehors du temps scolaire, à travers un travail en "Compagnie d'amateurs". Dans le groupe du Nord, certains travaillent ou ont travaillé dans la même école (c'est le cas de trois enquêtées), d'autres se sont connus par l'intermédiaire de stages de danse (de formation continue ou culturels), d'autres encore ne se connaissent pas du tout. Si l'on peut repérer une "communauté de pensée" dans chacun des deux groupes –exprimée à travers certaines nuances ou "ambiances" du discours –, relevant des actions spécifiques menées dans chacune de ces deux régions, on remarquera surtout qu'il se dégage de l'ensemble des discours un regard plutôt homogène sur cette pratique pédagogique singulière. Ce regard exprime davantage un courant de pensée particulier à cette pratique et aux valeurs qui lui sont attenantes, qu'il n'indique une caractéristique ou une appartenance à tel ou tel autre lieu. Donc une communauté de pensée qui n'est pas propre à un groupe donné, mais à

l'ensemble des deux, bien que, sur ce point, ce soient bien les pratiques – chaque fois singulières, exprimée comme telles – qui permettent de produire chaque point de vue. Mais nous voulons souligner que, plus que de décrire les nuances qui se dégagent de celles-ci, c'est bien d'évoquer ou de relever un contexte général (une sorte de dénominateur commun), sans doute ou peut-être propre à cette pratique de danse contemporaine, qu'il s'agit-là.

Ces rencontres s'effectuèrent entre mi-avril et fin juin 1994 ; elles se déroulèrent dans des conditions similaires et furent menées par nous-mêmes pendant un temps allant d'une heure d'échange, pour les plus courts, à deux heures d'entretien, pour les plus longs. Ici la longueur des entretiens est dépendante de chaque maître ; de son aisance, de sa propension à dire, du plaisir ou de la gène procurés par la situation.

La grille d'entretien, préalablement construite, fut le lien qui garantit cette homogénéité de conditions d'entretien pour l'ensemble des maîtres, même si quelques fois nous nous sommes autorisés, durant les "dialogues" et selon leur tournure, à échanger la place des thèmes abordés. Les conditions de passation des entretiens représentent là aussi un "moment technique", constitué de règles spécifiques, d'exigences nécessaires, dont il faut aborder les contenus.

4. LES ENTRETIENS

Cette partie est consacrée à la méthode utilisée pour conduire les entretiens – ou plutôt aux précautions dont il faut s'entourer pour mener à bien ces derniers. Car les entretiens ne sont pas *«des questionnaires déguisés mais de vrais dialogues centrés sur la personne rencontrée»*[248] et dont il faut préserver l'émergence à partir de la création d'un espace d'intimité, de chaleur et d'écoute qui laisse place aux paroles. Ce qui, dès lors, place l'enquêteur dans une position de grande ouverture, où il doit considérer avec attention ces paroles pour en saisir tout le poids. *«Ce que le "on" philosophiquement stigmatisé et littérairement déconsidéré que nous sommes tentés de dire, avec ses moyens, désespérément "inauthentiques" est sans doute, pour les "je" que nous croyons être, par la plus commune des revendications de singularité, ce qu'il y a de plus difficile à écouter»*[249].

248 C. DUBAR et D. DEMAZIERE, (1997). *op. cit.*, p. 5.
249 P. BOURDIEU, (1993). *"La misère du monde"*, Paris, Seuil, p. 912.

-1- Sur la manière de conduire les entretiens

C'est à Pierre BOURDIEU que nous avons emprunté le cadre théorique pour mener les entretiens et tenter d'en faire ressortir, au cours de la conversation, les éléments les plus profonds qui ont conduit à faire les choix de pratique qu'exposent les enquêtés. Offrant ainsi aux sujets ce que P. BOURDIEU appelle une "occasion de s'expliquer", au sens le plus complet du terme *«c'est à dire de construire leur propre point de vue sur eux-mêmes et sur le monde et de rendre manifeste le point à l'intérieur de ce monde, à partir duquel ils se voient eux-mêmes et voient le monde et deviennent compréhensibles, justifiés et d'abord pour eux-mêmes.»*[250]. S'expliquer, faire sortir de la sphère privée une expérience – souvent isolée, non reconnue mais préservée à force d'opiniâtreté dans une volonté affichée de maintenir un projet – l'exprimer, la mettre à jour pour situer à l'enquêteur le contexte de la pratique et son choix, amène à faire en quelque sorte l'histoire d'une histoire particulière. Et, ce faisant, le discours, au cours de son élaboration, a pu faire émerger toutes sortes d'obstacles ou de difficultés liés à l'histoire de la pratique, constituant des points importants pour l'analyse, non seulement pour l'enquêteur mais pour l'enquêté lui-même. Discours comme générateur d'une sorte d'auto-socio-analyse mettant à jour des éléments plus ou moins enfouis et survenant à la conscience comme des évidences, des points d'explication sur l'histoire vécue, par le biais du récit lui-même. Donc un discours permettant de *«porter à jour ces choses enfouies en ceux qui les vivent et qui à la fois ne les savent pas et, en un autre sens, les savent mieux que quiconque»*[251], pour approfondir plus encore le discours, le continuer, l'étayer d'exemples concrets de plus en plus précis, garantissant l'authenticité des discours tenus et soutenus.

A ce propos, il faut souligner ici l'importance du contexte dans lequel se sont déroulés les entretiens ainsi que la manière dont nous avons procédé pour choisir les personne interviewées. Notre premier souci a été de rencontrer des maîtres ayant une pratique de danse contemporaine avec leurs élèves.

L'adjectif "contemporain" a une importance capitale en ce que le type de danse qu'il suggère est la plupart du temps en rupture avec les images premières que l'on peut avoir communément sur la danse, comme nous l'avons développé précédemment dans le sous-chapitre II.

Ici, pas de miroir, pas de vocabulaire technique particulier, pas de codification spécifique de la gestuelle. Le geste recherché est un geste "expressif", c'est à dire ayant une signification pour celui qui le fait de même que pour celui qui le perçoit de l'extérieur. Mais il ne s'agit pas de mime, de figuration symbolique de ce que l'on cherche à exprimer. Il s'agit d'un niveau

250 *ibid.*, p. 915.
251 *ibid*, p. 919.

supérieur de formes corporelles accédant à la sensation, à l'émotion. Ce qui signifie un travail particulier sur le mouvement, pour l'épurer afin de dépasser le simple rapport signifiant/signifié, qui se heurte le plus souvent à une réduction directe de ce que l'on veut dire à ce que la forme choisie donne à voir. Dépasser cette double implication pour libérer la forme de son rapport à la lecture des signes et ainsi libérer l'expression, c'est-à-dire lui permettre d'accéder au langage poétique, au travail de la matière (ici le corps) qui libère du sens. S'engager dans un tel processus, envisager un tel type de travail n'est pas chose facile, mais dans tous les cas rélève d'une volonté affirmée : celle d'inscrire les élèves dans un travail où l'on accepte – surtout pour le maître qui se met sans arrêt "en danger" – qu'il n'y ait pas de contenu prédéterminé, mais qu'il s'élabore en se faisant tout au long de la pratique. Ce seul principe, par ailleurs organisateur de l'activité, peut ne pas attirer l'attention outre mesure, cependant c'est à travers lui que l'on reconnaîtra si le maître s'est engagé ou non dans un réel travail de danse contemporaine.

Ainsi, si le critère de sélection des interviewés est le fait de développer un véritable travail en danse contemporaine, il est à souligner que ce dernier n'apparaît pas toujours de manière visible et qu'il nécessite par conséquent un suivi plus ou moins régulier de la pratique. C'est pourquoi, nous avons dû passer par des "intermédiaires" pour recruter les maîtres ainsi sélectionnés, comme nous venons de l'évoquer. Des "intermédiaires" de notre connaissance : personnes impliquées sur le terrain, ayant une bonne connaissance de ce qui s'y passe et donc à même d'identifier ces maîtres développant un véritable travail en danse contemporaine dans leur pratique pédagogique. Que celui-ci en soit au stade du démarrage ou qu'il soit déjà plus ou moins rôdé ou expert.

Par ailleurs, nous préciserons, ici, un point particulier quant à la relation qui nous à uni aux personnes rencontrées tout au long de notre enquête : celui de la proximité sociale avec nos interlocuteurs.

Proximité sociale garantie en partie par le fait de passer par des personnes de notre connaissance, pour contacter les enquêtés, et renforcée par la connaissance personnelle de nos "pré-recruteurs", des personnes auprès desquelles nous avons été introduit. – Sans doute cette précaution a-t-elle rendu possible nos entretiens sans laquelle peut-être n'eut-il pas été possible de recueillir des données aussi profondes, non seulement sur les pratiques pédagogiques mais sur les enquêtés eux-mêmes. Proximité sociale, également, par le fait de notre propre implication dans la pratique pédagogique. Une précision importante et d'un point de vue nécessaire, non seulement pour comprendre – à travers les non dits, les hésitations, les silences – le contexte dans lequel se sont déroulées les pratiques pédagogiques rapportées, mais aussi pour aborder les enquêtés avec un langage qui laisse supposer une communauté de culture professionnelle. Laquelle permet d'emblée, sinon très vite, une certaine "connivence"

entre les deux interlocuteurs, en ce qu'elle autorise un discours non caché sur le fonctionnement du lieu à l'intérieur duquel l'enquêté opère.

Enfin, cette proximité autorise l'enquêté à livrer les éléments nécessaires à l'explication du discours, en même temps qu'il permet à l'enquêteur de faire expliciter ceux-là lorsqu'ils passent sous silence. Cette proximité sociale joue sur la structure même de la relation, où le mode de communication peut se déployer – comme le souligne Pierre BOURDIEU – d'une manière *«non-violente»*. C'est-à-dire selon un rapport particulier qui permet à l'enquêté de livrer son récit sans crainte de jugement, ni de perte de légitimité à être ce qu'il est et dire ce qu'il dit. En effet, *«lorsque l'interrogateur est socialement très proche de celui qu'il interroge, il lui donne, par son interchangeabilité avec lui, des garanties contre la menace de voir ses raisons subjectives réduites à des causes objectives, ses choix vécus comme libres à l'effet des déterminismes objectifs mis à jour par l'analyse.»* [252].

Par ailleurs, si la proximité sociale est un avantage pour les raisons citées, elle ne suffit pas à assurer un entretien de qualité utile pour l'analyse, car l'enquêteur encourt toujours le risque – du fait même de son implication dans le milieu où il enquête et de son "interchangeabilité" avec l'enquêté, donc de son objectivation possible – de passer sous silence un certain nombre de points considérés comme allant sans dire et donc non mis en question par l'interrogateur. Cette non mise en question est dangereuse parce qu'en laissant dans l'ombre des points essentiels pour l'analyse, ils ne peuvent plus être utilisés (quand bien même l'enquêteur les pressent ou présuppose.)

C'est pourquoi, le travail préalable, avant de passer aux entretiens, consiste à mettre au point les questions que l'on veut voir traitées, réfléchir sur la manière dont on pourra les amener, aménager des sous questions plus fines pour faire apparaître des spécifications précises sur le discours. Car s'il est plus facile (de par la proximité) de s'en tenir à un discours ouvert, *«il ne s'agit pas seulement de recueillir du "discours naturel", il faut aussi construire scientifiquement ce discours de telle manière qu'il livre les éléments nécessaires à sa propre explication»*[253]. Sans ce travail préalable, le risque est alors d'obtenir un discours peu utile pour le traitement des données.

Dans ce contexte et nous appuyant sur les hypothèses développées pour mener nos enquêtes, nous avons toujours veillé à rester non seulement très à l'écoute de nos interlocuteurs, mais également et dans le même temps à ne pas succomber à cette "interchangeabilité" des rôles où ce qui est dit reste dans une sorte de compréhension vague, de consensus d'entendement, où seules, alors, les représentations propres de l'enquêteur sont engagées.

---

252 *ibid.*, p. 907.
253 *ibid.*, pp. 908-909.

Notre souci permanent a alors été de préserver cette proximité, assurant une qualité de rapport indispensable au bon déroulement de l'entretien, tout en prenant une certaine forme de distance en restant raccroché aux hypothèses émises et à leur cadre d'analyse. De sorte de pouvoir agir sur ces deux exigences : recueillir des données les plus complètes possibles, et ne pas succomber au jeu d'une empathie trop grande et trop discrète où plus rien n'est dit. Jongler avec ces deux exigences fut un exercice difficile nécessitant une présence de tous les instants pendant l'échange. Une situation inconfortable, écartelée entre deux limites où toute l'attention consiste à préserver l'une et l'autre sans jamais se perdre complètement dans l'une ou l'autre. Mais une situation nécessaire et incontournable.

-2- Un effort constant d'écoute sensible et douce

La densité des discours recueillis nous laisse supposer que nous avons pu préserver une certaine confiance pour que l'enquêté accepte de se livrer, souvent sur le mode d'un dévoilement personnel de ce qu'il est. Livrant au passage des moments de vie intimes et complètement associés aux choix qui guident leur pratique pédagogique. Cette confiance n'est possible que si l'entretien dépasse le simple rapport questionneur / questionné, pour amener l'interrogé à dépasser les simples réponses directes et immédiates aux questions. Elle n'est visible qu'à travers la relation qu'est capable d'instaurer l'interrogateur, à travers un effort d'écoute "sensible et douce".

Cette transformation, de la réponse immédiate au récit personnel de morceaux choisis de tranches de vie, s'opère presque naturellement – nous dirions "tranquillement" – dès lors que l'entretien recouvre un sens pour l'enquêté. Dès lors qu'il passe du statut d'utilité unique pour l'enquêteur à celui d'occasion privilégiée de "dire" pour l'enquêté. C'est-à-dire de la position où l'enquêté a la sensation de "rendre service" par ses réponses qui n'ont d'importance et ne sont nécessaires que pour celui qui pose les questions, pour glisser vers la position où l'interrogé lui-même prend part (c'est-à-dire se sent partie prenante) voire s'approprie les questions et y trouve le moyen d'exprimer avec force ce qui d'ordinaire est vécu dans la solitude.

La situation particulière de l'entretien permet ce glissement, dans la mesure où l'interrogé se trouve de manière exceptionnelle plongé dans une situation centrale vis-à-vis de l'interlocuteur qui est venu là pour lui, pour recueillir le récit de son expérience et où ce qui est dit est – sinon entendu complètement – du moins écouté avec attention. Mais cette transformation au cours de l'entretien n'intervient ni de manière préméditée, ni de façon tactique ; elle se dégage à partir d'une ambiance qui autorise ce glissement. Une atmosphère rassurante et engageante où écoute et présence sont constantes et où la présence physique même de l'enquêteur parvient à s'effacer

pour faire place au discours, le laisser s'épancher et prendre toute sa place. C'est de la capacité à porter toute son attention sur le discours que dépend le contenu du récit et c'est de cet état d'attention soutenue qu'est rendue possible la compréhension quasi immédiate de ce qui est dit et se passe au cours de l'entretien. Pour insister sur cette attention à autrui, Pierre BOURDIEU parle "d'ouverture oblative", telle une offrande sacrée de soi à l'autre ; c'est dire si "l'oubli de soi" est nécessaire pour laisser surgir l'autre, la parole de l'autre.

C'est dans cet état d'esprit que nous parlions précédemment de "l'effacement de la présence physique" au profit de la présence mentale : cet état qui met toutes les sensations à fleur de peau et qui fait abstraction de tout préjugé pour découvrir et recevoir la parole d'autrui.

En danse contemporaine, l'écoute fait l'objet d'un long travail spécifique pour apprendre à se débarrasser de "l'armure" corporelle et mentale, celle qui, acquise par l'habitude (de pensée, d'attitudes) nous protège de l'imprévu extérieur. Ce travail ouvre des portes que l'on prend soin, ordinairement, de laisser fermées. Il permet de se laisser aller vers l'inconnu, de se laisser guider ; il brise les résistances (physiques et mentales) pour s'ouvrir à ce qui est "autre" (autre chose, autrui). Il découvre alors des chemins et des regards que l'on ignorait jusqu'alors.

Il opère une véritable "conversion de regard" sur les choses et le monde – exercice difficile mais nécessaire et qui donne à l'entretien un caractère particulier : *«Au risque de choquer aussi bien les méthodologues rigoristes que les herméneutes inspirés, je dirais volontiers que l'entretien peut être considéré comme une forme d'exercice "spirituel", visant à obtenir, par "l'oubli de soi", une véritable "conversion du regard" que nous portons sur les autres dans les circonstances ordinaires de la vie.»*[254]. Et cette "ouverture oblative" dont parle Pierre BOURDIEU, aussi fatiguante soit-elle pour celui qui l'exerce, a ceci d'intéressant qu'elle "plante" l'enquêteur au sein même du discours, le protégeant en quelque sorte des courts-circuits d'attention toujours possibles. En le plaçant ainsi au sein du récit, elle lui permet de repérer, le plus souvent dans les non dits, les hésitations ou les silences, toutes ces choses importantes à relever et qui, à peines abordées, se taisent aussitôt ou n'osent pas se nommer. L'enquêteur attentif a alors toutes les chances de saisir ces paroles fugitives pour les aider à sortir au travers de questions plus fines, mais jamais abruptes. C'est dans cet exercice que prend réellement sens la notion d'écoute.

Par ailleurs, cette écoute est nécessaire dans la mesure où le discours est rarement linéaire, qu'il ne développe pas complètement une idée avant de passer à une autre, mais qu'au contraire les idées s'interfèrent, se mélangent dans un discours entrecoupé. Courant d'une idée à l'autre au gré des associations et résurgences de souvenirs, le discours se disperse parfois et il faut toute

254 *ibid.*, p. 912.

l'attention de l'enquêteur pour revenir au point de départ, pour trouver et faire trouver le lien entre tous ces points émis presque d'un seul trait, comme une démonstration que le sujet évoque à l'enquêteur, mais également se fait à lui-même. Sans doute, ce discours qui s'élabore au fur et à mesure de la résurgence des souvenirs représente-t-il une forme de prise de conscience de tout un processus que l'enquêté connaît à travers la pratique sans jamais se l'être formulé ainsi, renforçant alors la prise de conscience de son faire, objectivant en quelque sorte un cheminement exercé.

Cette attitude à passer d'une idée à l'autre, de courir derrière tous les exemples qui remontent à la mémoire, comme preuve de l'authenticité du discours ou servant d'arguments dans la démonstration d'un propos est d'autant plus authentique que la personne interrogée est à l'aise. Qu'elle se sent assurée dans une atmosphère qui ne juge pas le contenu des propos tenus et qu'elle se sent d'une certaine manière autorisée à s'exprimer ouvertement de la sorte. Dans ce contexte l'écoute est d'autant plus nécessaire qu'elle doit tout à la fois permettre ce discours spontané et faire en sorte, par des relances, des retours, des affinements, de ramener le sujet sur chaque idée amenée pour un développement le plus complet possible de chacune d'entre elles.

Si l'attention continue sur le discours est difficile, elle doit néanmoins s'exercer pour préserver à la fois la continuité du discours (c'est-à-dire éviter les questions forcées qui peuvent apparaître, à l'enquêté, en rupture par rapport à ses propos) et pour ne pas se perdre dans le flot du discours (c'est-à-dire veiller à rester proche de sa "ligne théorique" et savoir percevoir les moments où le discours fuit, où il n'est plus vraiment le reflet de ce qu'est et fait l'interlocuteur, mais exprime ce que celui-ci veut bien donner de lui). Et si l'écoute est nécessaire pour favoriser la parole, elle ne garantit pas à coup sûr l'authenticité du propos. Toute la difficulté consiste, pour l'enquêteur, à repérer le moment où le discours sort de l'histoire propre du sujet. Tout se joue alors lors de l'entretien.

La longueur des entretiens[255] constitue à la fois un obstacle et une sorte d'élément qui joue en faveur de l'authenticité du discours. En effet, elle peut être un obstacle dans la mesure où l'intensité engagée dans la relation d'entretien peut amener une lassitude ou une fatigue, fatale pour la concentration chez l'enquêteur, de même que pour la motivation à dire chez l'enquêté. Elle peut suggérer parfois – une fois passée (chose rare !) le plaisir de se raconter –, un sentiment de gêne subite, par le fait de percevoir, au bout d'un moment, l'entretien non plus comme occasion de s'exprimer mais comme un interrogatoire où, tout compte fait, le sujet se demande si l'on n'est pas en train de procéder à une analyse forcée sur son cas. Ce sentiment peut alors produire deux effets : provoquer l'arrêt du discours ; ou acculer le sujet à un comportement d'auto-protection de sa propre image en l'amenant à dévier sur des

255 En moyenne les entretiens ont eu une durée d'1h30, parfois ils ont pu aller jusqu'à 2h00.

considérations tout à fait générales sur le propos engagé, qui le préserve lui, c'est-à-dire qui préserve l'image qu'il a de lui ou qu'il veut bien donner à l'enquêteur. Pierre BOURDIEU parle dans ce cas, de mystification du discours, sociologiquement inintéressant dans la mesure où le sujet dans ce cas, prend pour point aveugle son propre point de vue. Or, c'est justement celui-là qui intéresse.

Mais la longueur de l'entretien peut également jouer en faveur d'une plus grande authenticité du discours, dans la mesure où il est bien difficile de se cacher longtemps derrière des propos généraux quand l'objet de l'entretien est bien ciblé et que les questions poussent sans cesse le sujet à se dévoiler à partir d'une expérience précise, que des généralités ne suffisent pas à exprimer. Si nous avons eu parfois l'impression de gêner notre interlocuteur qui, au bout de sa réflexion sur le récit qu'il émet, finit par percevoir à quel point son expérience et surtout le récit de celle-ci appelle un dévoilement de soi et qui en vient à se protéger par cette formule : *«mais... c'est une psychanalyse, ça !»* (Ophélie), nous pouvons dire que nous n'avons jamais eu à nous heurter à un discours formel sur la pratique pédagogique. La longueur de l'échange joue en faveur d'une usure de ce type de résistance ou de protection de soi.

Ceci étant dit, nous avons conscience que le langage n'est pas facile à maîtriser. Qu'il peut tout à la fois dire, comme obstruer le propos. Il peut toujours jouer le double jeu du faire semblant de dire, tout en se cachant derrière un flot de paroles. Comment, alors, être sûr de l'authenticité du discours et de ne pas se faire prendre au piège des propos généralisants, séduisants, mais n'apprenant rien sur le sujet lui-même ? Il nous semble que lorsque le sujet dépasse la généralisation pour se centrer sur le récit d'une expérience, il se rapporte à une vision des choses que l'expérience elle-même contient. Nous voulons dire par-là que le récit même de l'expérience, embarque le sujet dans un champ particulier de pensée et de faire qu'il exprime. Le lien entre le faire et le récit de ce dernier, qui ébauche ou élabore une forme de pensée, semble constitutif de l'expérience elle-même. Le discours apparaît plus "vrai" quand il se réduit, se "rétrécit"[256] en quelque sorte à la dimension de l'expérience qu'il raconte. Il se raccroche nécessairement à un aspect des choses que la pratique implique presque inconsciemment et que le récit fait remonter à la surface. Le discours général s'éteint, alors, au profit du développement d'un discours sur un faire et une pensée qui s'y rattachent. Le discours général perd de sa force[257] parce qu'il peut être dit par n'importe qui, alors que celui qui fait état d'une expérience singulière puise toute sa force dans cette singularité qui ne peut être dite par tout le monde.

256 *«Le langage est donc un obstacle qui est un organe ; il intercepte et il laisse passer car le sens ne peut passer qu'intercepté et rétréci. Cette contradiction résume toute la tragédie de l'expression : il faut que la pensée se limite pour exister ou, comme nous le disions ici même, on ne peut pas être à la fois tout et quelque chose.»* (Vladimir JANCELEVITCH).

257 Cela dit, ce que nous voulons dire par là, c'est qu'il contient le risque, pour le sujet qui le manipule, d'opérer à la manière d'un filtre qui dispense de tout effort de réflexion sur la cohérence entre le discours émis sur la pratique et la réalité objective de celle-ci, en trouvant un discours prêt à l'emploi. Or, il ne sert et ne représente une force que lorsque l'on s'est assuré de la cohérence entre discours et pratique, c'est-à-dire lorsqu'il ne sert plus de "cache-misère" ou comme "faux-semblant".

-3- Une impression de soulagement

Il est à remarquer que la fin de l'entretien est chaque fois teintée d'une sensation de "soulagement". Soulagement de l'enquêteur que l'on peut assimiler à celui du travail, sinon bien fait, du moins achevé ; accompagné du plaisir que procure l'accomplissement d'une chose qui n'était pas assurée à son démarrage, campée sur l'incertitude, telle une "épreuve" au sens où Bernard JEU la décrit. C'est-à-dire "descente aux enfers", où à aucun moment on est assuré d'arriver au bout de ce que l'on a engagé, où l'on "pénètre dans un milieu fermé et difficile", où "l'on en revient régénéré" et où enfin "on est devenu l'autre de soi-même"[258].

Devenir "l'autre de soi-même" n'est-ce pas opérer cette conversion de regard et de pensée dont parle Pierre BOURDIEU[259] qui est la condition préalable de la compréhension. N'est pas rendre nécessaire cette empathie expériencielle dont parle Jacky BEILLEROT, que nous avons évoquée au début de ce paragraphe et permettant la compréhension : *«Comprendre est le terme le plus global ; comprendre implique l'explication, l'interprétation mais aussi l'empathie expériencielle.»*[260]. Et l'entretien devient le lieu de cette expérience d'où naît l'empathie.

Lorsque "l'écoute", telle que nous l'avons décrite précédemment, a été remplie, il ressort de l'entretien enfin terminé non seulement une sensation de soulagement, mais aussi une impression d'empathie où l'enquêteur *«peut tout en restant à la place qui lui est inexorablement assignée dans le monde social, se porter en pensée au lieu où se trouve placé son objet et prendre ainsi son point de vue...»*[261]. Ce soulagement est lié – au-delà de la possibilité retrouvée de marquer une pose – à une connaissance intuitive de la "réussite" ou non de l'entretien, c'est-à-dire de son exploitation ; de la densité et l'authenticité de son contenu. Lesquelles sont des conditions nécessaires pour le travail à suivre : le traitement et l'analyse des données.

Nous relèverons au passage que nous avons procédé à l'enregistrement des entretiens sur une période relativement courte et que nous avons retranscrit nous-mêmes toutes les cassettes dans la successions des entretiens, de sorte de pouvoir retrouver immédiatement et les inscrire le plus

---

En ce qui concerne l'expérience singulière, certes nous devons reconnaître qu'elle n'a de force que pour l'individu qui la mène. Elle ne devient force réelle, c'est-à-dire sociale, que dans la mesure où elle perd sa singularité pour pouvoir être appropriée et reproduite.
Mais c'est celle-là même qui nous intéresse, dans la mesure où elle oblige à une analyse ou simplement à un discours, original, c'est-à-dire particularisant, singulier sur cette expérience rapportée. (Ce qui n'empêche pas cette dernière d'être généralisable.)

258 B. JEU, (1977). *"Le sport, l'émotion, l'espace"*, Paris, Vigot, p. 34.
259 P. BOURDIEU, *op. cit.*, p. 922.
260 J. BEILLEROT, *op. cit.*, p. 79.
261 P. BOURDIEU, *op. cit.*, p. 925.

fidèlement possible, toutes les marques (expressions, tics, intonations...) qui ont ponctué chaque entretien et leur ont donné un sens particulier dans la communication.

Mais nous n'avons pas traité directement le contenu de ceux-ci. Nous l'avons laissé, pour ainsi dire, "reposer". Nous nous sommes imposés un temps de "gestation". Un temps de recul permettant aux paroles ainsi déposées de reprendre toute leur place. C'est-à-dire de n'être pas directement reliées aux impressions propres de l'interlocuteur (l'enquêteur). Même si la force de l'émotion contenue dans certains propos a pu nous replacer, lors de la relecture, dans l'ambiance dans laquelle nous les avions recueillis. Ce temps de repos fut nécessaire et en quelque sorte "salvateur" pour traiter les données et ne pas les soumettre exclusivement aux sensations les plus fortes que nous avions eu alors et, du même coup, être aveugle sur d'autres points que nous n'avions pas relevés, mais tout aussi importants.

Lorsque nous disons que l'entretien devient le lieu où peut naître l'empathie, c'est-à-dire la capacité de se mettre à la place de celui qui émet le discours pour prendre son point de vue (c'est-à-dire *«comprendre que s'il était, comme on dit, à sa place, il serait et penserait sans doute comme lui»*[262]), nous n'éludons pas le fait que pour que cette empathie puisse prendre toute sa dimension – dans ce type d'exercice auquel nous nous livrons – elle doit également s'étendre au traitement des données. Celui-ci doit pouvoir faire émerger, pour le lecteur, tous les points qui lui permettent d'entendre, de comprendre et donner raison aux propos rapportés. Il s'agit alors, dans ce travail de traitement, de donner au lecteur – comme l'indique Pierre BOURDIEU – *«les moyens de porter sur les propos qu'il va lire ce regard qui rend raison, qui restitue à l'enquêté sa raison d'être et sa nécessité ; ou, plus précisément, de se situer au point de l'espace social à partir duquel sont prises toutes les vues de l'enquêté sur cet espace, c'est-à-dire en ce lieu où sa vision du monde devient évidente, nécessaire, taken for granted.»*[263].

Se situer au point de l'espace social qui ouvre sur toutes les vues de l'enquêté nous apparaît fondamental. Sur les vues de l'enquêté, mais également sur le lieu à partir duquel se développent et sont induites toutes ses vues. "Restituer raison", ce travail est difficile, il est aussitôt implicitement ou intuitivement perçu par l'enquêteur, d'où la sensation de soulagement lorsque l'entretien est terminé et qu'il s'y est dit beaucoup de choses, dévoilé une part souvent essentielle du sujet.

Cette difficulté est également présente dans l'impression de l'enquêté qui arrive au bout de ses propos dans une sorte "d'urgence déclarative" sur ses sensations, ses souhaits,... et qui n'est pas sans laisser transparaître une part de réalité du lieu dans lequel il œuvre, de son contexte, de ses misères au quotidien. Soulagement également pour l'interrogé qui sort de ce moment avec

262 *ibid.*, p. 925.
263 *ibid.*, p. 924. "Considérée comme allant de soi".

une impression plus ou moins diffuse, teintée de sentiments contradictoires. Avec l'impression – du moins est-ce ce que nous avons ressenti alors – d'en avoir trop dit ou pas assez. Telle cette remarque : *«J'ai sûrement des trucs à ajouter..., je vais y repenser ce soir : "mince, j'ai oublié de dire ce truc là !"»* (Catherine). Sentiment qui révèle, sinon soulève un coin du voile opaque de la situation enseignante, celle, particulière, de l'enquêté ; c'est à dire la situation dans laquelle il se trouve à l'intérieur de son école et la position qu'il y occupe.

Nous voulons dire par là que nous savons combien l'école, de par son fonctionnement bureaucratique[264], est repliée sur elle-même. Elle induit des formes de comportement similaires chez l'enseignant qui, en s'habituant ou plutôt étant incité – de par toutes sortes de résistances, de lourdeurs inhérentes au système, de décalages ou distances idéologiques et pratiques – à travailler seul, finit à son tour, par se replier sur lui-même. Ainsi, les occasions de se raconter ou de partager ou faire partager sa pratique ne sont pas si nombreuses. Car si l'on peut repérer des similitudes sinon de pratique, du moins d'objectifs ou de visées éducatives, les chemins pour atteindre ces derniers sont multiples. Et surtout, ils engagent la personne toute entière, d'où la difficulté à partager ce qui, au fond, représente une partie de soi.

Par ailleurs, les habitudes de fonctionnement, d'organisation, nous l'avons vu, font que l'enseignant pratique le plus souvent en solitaire. Jacques LESSOURNE[265] a cette expression superbe pour qualifier la situation dans laquelle se trouve le plus souvent l'enseignant à l'intérieur du système : *«l'enseignant à la fois prince et victime, solitaire et anonyme»*. D'où le plaisir de se raconter, d'avoir le temps de dire sans crainte de jugement ; mais à la fois en mesurant toute la difficulté à exprimer, faire comprendre, qui s'accompagne d'une sorte de malaise confus qui se répand de façon plus marquée à la fin de l'entretien.

Dans ce contexte, l'impression de dire "trop" ou "pas assez" relève, à notre sens, de deux formes de crainte qui reposent sur la même cause : celle de n'être pas entendu – nous voulons dire : complètement, sans ambiguïté possible –, celle d'être et de rester seul.

– En avoir trop dit peut conférer à la crainte naturelle que provoque tout dévoilement de soi. C'est-à-dire qu'en s'ouvrant sur sa pratique, la prise de conscience provoquée par le récit lui-même (par l'acte qui consiste à raconter et donc à accéder à une position de recul, comme première étape d'une forme d'objectivation possible), amène à mesurer les décalages possibles avec l'institution ou des collègues et surtout renforce le sentiment de solitude. Crainte subjective à l'intérieur de laquelle un moment de "paroles pleines" apparaît intuitivement aussitôt lié au vide inexorable et quasi-nécessaire de l'après paroles. Un moment de "paroles pleines" qui place le maître dans une situation inhabituelle pour lui : celle d'un renversement de rôle.

264 Au sens ou M. CROZIER l'entend, (1965). *"Le phénomène bureaucratique"*, Paris, Seuil.
265 J. LESSOURNE, (1988). *"Education et société"*, Paris, La Découverte, p. 46.

Habituellement c'est lui qui recueille et juge la parole de ses élèves. Ici, lorsqu'il parle c'est en quelques sortes pour être sinon jugé, tout au moins interprété. Sa parole lui est soustraite et il sait qu'elle sera travaillée. Il en perd en ce sens la maîtrise. C'est alors cette situation qui provoque cette crainte, cette sensation ambiguë et contradictoire du trop ou pas assez dit et qui parfois laisse un goût amer.

– En avoir pas assez dit se rapporterait à la soif de raconter, de dire... où finalement, ne pas se raconter relèverait davantage de l'instinct de protection, à l'intérieur d'un système trop lourd à gérer. Mais une soif de récits plus grande que cet instinct de protection ; ou plutôt qui relève de ce même instinct : parler pour continuer à être. Soif d'expliquer pour éviter tout malentendu, tout contresens ; pour renforcer les propos, les clarifier, les relier à la pratique, au présent, à la réalité d'une existence. Soif de dire qui se présente comme une urgence, celle de lutter contre l'anonymat, comme une manière d'exister. Dire pour sortir de sa solitude, telle cette remarque : *«Moi, j'aimerais pouvoir en discuter avec des gens... avec des gens qui pratiquent aussi ! J'aimerais, mais... j'aimerais avoir des retours, des, des,... un œil extérieur, mais un vrai quoi !»* (Catherine). Dire pour accéder à une autre dimension du métier qui n'est plus, selon l'analyse de Jacques LESSOURNE[266], un métier individuel. Mais un métier qui laisse transparaître – malgré les opacités et les résistances – la nécessité de collaboration entre adultes, où la relation pédagogique s'étend à celle de ses pairs. Tel est en partie le sens de cette crainte de solitude, vécue comme telle ; comme une souffrance. Et tel est le sens de ce soulagement : être allé au bout de ses propos ; avoir pu dépasser les réticences premières, voire les angoisses qui confèrent au mutisme.

Toutes les conditions relatives au déroulement de l'entretien et orientant les principes de l'analyse, rendent ici plus forte cette formule de Pierre BOURDIEU faisant écho à celle de Jacky BEILLEROT : *«Ne pas déplorer, ne pas rire, ne pas détester, mais comprendre.»*[267].

5. COMPRENDRE

Le travail consiste à mettre à jour toutes les petites misères au quotidien, certes bien relatives au regard de la "grande misère" prise dans le macrocosme social, mais qui permettent de saisir toutes les difficultés, les résistances et bien des enlisements issus de l'expérience. Car écouter, prendre en compte, saisir ce qui ressort des discours, autorise à comprendre ce qui relève de situations particulières. *«Constituer la grande misère en mesure exclusive de toutes les*

266 *Ibid.*, pp. 283-295, d'après les travaux de : A. PROST, (1983). *"Les lycées et leurs études au seuil du XXI siècle"*, Rapport du groupe de travail sur les seconds cycles ; Ministre de l'Education Nationale.
267 P. BOURDIEU, *op. cit.*, p. 7.

misères, c'est s'interdire d'apercevoir et de comprendre toute une part des souffrances caractéristiques d'un ordre social»[268]. Ce que nous cherchons ici, est : comprendre ; "ne pas déplorer, ne pas rire, ne pas détester, mais comprendre". Comprendre que ce qui ressort de l'expérience personnelle, individuelle, repose aussi sur l'expérience commune, en provient et contient des éléments de connaissance, à la fois pour celui qui vit l'expérience (même s'ils restent implicites) et pour celui qui analyse (et qui doivent alors apparaître concrètement).
En posant notre objet d'étude dans le champ d'une analyse dite sensible, il ne s'agit pas d'instituer la subjectivité des sujets comme unique système d'explication autonome – forcément opaque et résistant – de leur activité ; mais il s'agit plutôt, en pénétrant dans cette activité, dans le rapport que chacun entretient avec le monde (qui construit et se construit dans le social), de saisir les outils dont chacun se sert dans l'élaboration de la connaissance. Outils qui dépendent et sont articulés à ce qui relève de la pratique, de la raison et de l'imaginaire. En effet, ce que nous voulons dire par-là, est que la connaissance concrète, rationnelle que l'on peut tirer de l'expérience, provient de l'expérience sensible que l'on en a. C'est celle-ci qui permet justement l'élaboration de celle-là.

Lorsque nous disons prendre, pour l'analyse des discours sur la pratique, un angle d'attaque qui passe par l'activité imaginaire des sujets – activité qui ressort de la subjectivité, de ce qui, dans l'expérience intime de chacun, donne passage à l'exploration de diverses procédures de faire ou penser –, nous voulons insister sur l'activité perceptive et sensible du sujet comme élément de participation et d'insertion dans le monde social concret. Nous avons vu, dans ce chapitre, que la structure même de l'imaginaire – structure essentiellement conflictuelle, tendue entre utopie et idéologie[269] – permet au sujet de s'inscrire dans le monde et d'élaborer des connaissances sur celui-ci. Ces connaissances ne sont pas déterminées par des phénomènes posés a priori et réglant les rapports des hommes entre eux de manière immuable, mais procèdent – pour devenir utiles, c'est-à-dire pour autoriser la participation active et consciente de chacun – de confrontation entre ce que l'on sait déjà et ce que l'on retire soi-même de l'expérience sensible et directe. C'est dans ce rapport que s'élabore la connaissance, dans un mouvement sans cesse à reprendre qui, à partir de l'expérience directe répétée (ce que l'on ressent, le degré de perception sensible), s'élève vers une connaissance objective de la situation par l'effet de la réflexion.

En participant directement à la pratique (à une pratique nouvelle qui suggère bien des changements au regard de certaines routines), les Hommes dont nous étudions les discours se trouvent directement confrontés à cette situation où activités perceptive et réflexive sont sans cesse sollicitées ; où les sujets sont soumis à un jeu particulier de relation qui les amène à élaborer des connaissances spécifiques sur leur pratique. Ici, il s'agit bien d'interroger ce

268 P. BOURDIEU, *ibid.*, p. 11.
269 P. RICŒUR, *"Du texte à l'action", op. cit.*

mouvement de construction de connaissances qui suit un cheminement sensible pour déboucher sur une position particulière vis-à-vis de la réalité dans laquelle chacun est inséré. Pour tout homme, les connaissances procèdent à la fois de l'expérience directe et des données de l'expérience indirecte (celles déjà élaborées antérieurement), mais sont inséparables de l'expérience directe. Ce que l'on peut dire, c'est que le principe de toute connaissance réside d'abord dans l'expérience sensible du monde (les sensations reçues du monde extérieur). C'est pourquoi est-il intéressant d'aller rechercher tout particulièrement de ce côté-là. Mais cette expérience ne suffit pas. Il y faut un approfondissement, une mise en ordre, une organisation, une réflexion raisonnée pour en dégager des règles de fonctionnement et des logiques, qui conduisent à la connaissance.
Ici s'articulent les données qui relèvent de la pratique, de la raison et de l'imaginaire. Ainsi, prendre un angle d'attaque par l'imaginaire n'est pas se couper des réalités, ou, pour reprendre l'expression de Paul RICOEUR, "fuir vers un ailleurs qui est aussi un nulle part", mais enraciner l'activité du sujet dans son rapport au monde, à la réalité à laquelle il est confronté. La façon dont chaque sujet aborde le monde passe par la pratique, par la mise en œuvre d'une activité qui le confronte à la réalité dans laquelle il est inséré. Des relations qui s'en dégagent et qui sollicitent autant son activité imaginaire que réflexive (raisonnée, déductive) se construit son rapport au monde – qui est aussi rapport au savoir : processus d'élaboration de connaissances.

Ainsi, partir du sensible, de l'imaginaire, n'est pas s'éloigner de préoccupations liées au processus des connaissances, mais au contraire s'enraciner dans celles-là pour comprendre leur élaboration. Ce n'est pas divaguer vers des préoccupations rêveuses ou idéalistes, mais chercher à saisir comment, à partir du jeu entre idéologie et utopie, se structurent des connaissances et parfois surgissent des transformations. C'est s'interdire de se contenter du déjà là et le prendre comme forme immuable, fixe et figée – ce qui à coup sûr *«coupe les ailes à l'imaginaire»*[270].

Le travail d'analyse que nous abordons à présent tente de mettre à jour, à partir de pratiques pédagogiques singulières, une part de l'aspect méconnu des "choses de l'éducation" ; c'est-à-dire l'implication originale des maîtres, leur engagement, leur regard posé sur la situation et la formation eu égard à l'expérience vécue. Expérience passée à travers une pratique particulière qui ne se suffit pas de quelques modèles ou autres recettes, mais qui sollicite sans cesse activité perceptive sensible et réflexion. Ce travail décrit les joies et les peines vécues au quotidien, sous-entendue par la situation spécifique de l'école et de la formation, ses habitudes de fonctionnement, ses aveuglements. Il rapporte des fragments de vie qui font état de ce que Pierre BOURDIEU appelle "la misère du monde". Fragments individuels mais regroupant une expérience commune. Et si l'on peut dire avec Philippe MEIRIEU[271] que la situation éducative

270 G. BACHELARD, *"L'air et les songes", op. cit.*
271 Ph. MEIRIEU, *"L'école, mode d'emploi", op. cit.*

n'a guère changé depuis cent ans, elle ne peut plus aujourd'hui fonctionner comme hier. Ce que confirme le désarroi d'un nombre croissant d'enseignants. A l'école maternelle et élémentaire, le phénomène est certes moins fort, mais il justifie que l'on prenne le temps d'observer, d'étudier, d'analyser les pratiques pédagogiques, et pour ce qui nous concerne, les discours qui en ressortent, pour tenter de tirer quelque leçons pour demain.

Les maîtres enquêtés font état de leur engagement dans leur pratique pédagogique. Ils font preuve d'une réflexion et d'une analyse déjà fine des difficultés existant dans la pratique, les amenant à tenter d'autres procédures, d'autres chemins qui passent par le sensible et semblent ouvrir vers un ailleurs porteur de sens. Ce sens est celui d'ouvrir à la compréhension, d'éclairer, d'orienter, d'imaginer. Il passe également par le fait de penser autrement le rapport à la pratique, donc le rapport au savoir. En s'ouvrant à une pratique sensible, touchant à la dimension éthique, les maîtres rendent compte du processus qui relève d'une formation toujours à mobiliser. Nous retrouvons alors, comme nous l'avons déjà évoqué ici, cette remarque de Jacky BEILLEROT : *«l'éducation des individus pour mériter de s'appeler formation de la personne doit toucher la formation morale et intellectuelle, la formation sensible et la formation qualifiante, la technique et la politique, l'être et la réflexion»*[272]. En touchant à l'être, elle touche par là même à son activité imaginaire.

272 J. BEILLEROT, *"Voies et voix de la formation", op. cit.*, p. 92.

CHAPITRE II

DES SITUATIONS ET DES HOMMES

I INTRODUCTION

S'intéresser aux pratiques pédagogiques des maîtres et les prendre comme objet de recherche, non dans ce qu'elles donnent à voir pour l'observateur attentif, mais dans ce qu'elles donnent à entendre (et surtout à écouter) – c'est-à-dire alors, s'intéresser au discours sur les pratiques pédagogiques – souligne de manière aiguë l'existence de ces deux "pensées" décrites par M. FOUCAULT. C'est-à-dire que les discours étudiés ici – ceux des maîtres sur leurs propres pratiques pédagogiques – révèlent l'interdépendance et l'intime relation qu'il y a entre ce qui est dit d'emblée, spontanément – discours formel – et les raisons profondes ou cachées à l'origine de ces dires – discours silencieux, ou plutôt dissimulés ; ou encore différés dans des explications ou propos situés ailleurs dans la logique ou la chronologie du discours.

Il y a là un jeu "d'entre-deux", la marque d'une pensée qui introduit de la différence dans l'appréhension des choses, dans leur acceptation profonde.
Philippe PERRENOUD[1] décrit ce phénomène en utilisant le concept de "curricula" pour définir les différents niveaux de langage et de pensée à l'œuvre dans l'acte éducatif, qui participent à l'élaboration d'une série de choix sur les objectifs et les moyens utilisés pour les mettre en œuvre dans l'action éducative.

Le travail que nous abordons ici, consiste à mettre à jour les éléments qui expliquent les logiques de pratique et, à l'intérieur, les valeurs qui y sont liées et qui émanent de ce que l'on peut appeler "l'être social".
Bernard LAHIRE[2] appelle "l'être social", celui qui *«ne se forme et ne prend existence qu'à travers les multiples relations qu'il noue, dans le monde , avec autrui.»*
Nous nous intéressons à cette *«conscience intérieure (qui) n'a de réalité que parce qu'elle est la conscience d'un être en relation et notamment d'un être qui a une activité langagière déterminée»* [3]
Ainsi l'analyse du discours nous intéresse-t-elle en premier lieu en ce que nous trouvons dans le discours, ces éléments qui mettent en relation la pensée et les relations sociales du sujet au monde. Ces données du discours, provenant de sources diverses, de regards et points de vues

1 Ph. PERRENOUD, (1984). *"La fabrication de l'excellence scolaire"*, Genève - Paris, Librairie Droz.
2 B. LAHIRE, (1985). *"Tableaux de familles"* , Paris, Gallimard Le Seuil, p.284
3 *Ibid.*, p.284.

différents, nous paraissent dès lors plus utiles dans les recoupements qu'elles permettent et auxquels elles donnent lieu.
Bernard LAHIRE[4] affirme encore que *«l'homme est social de part en part, d'emblée et par constitution : parce qu'il est un être en relation et un être de langage»* ; nous dirions "un être d'expression".

Les propos recueillis sur une activité artistique ; activité d'expression particulière qu'est la danse contemporaine, souligne les relations que le sujet – tel qu'il s'est formé, en fonction de son histoire singulière – , entretient avec le monde, avec la perception qu'il en a, avec ce qu'il est amené à produire ou penser dans cette relation.
Parce qu'il s'agit d'un discours sensible, d'un discours basé sur des émotions ressenties et exprimées dans leurs différences ; dans une sorte de lieu singulier qui n'appartient qu'à l'auteur de ce discours, – y compris lorsque l'on peut retrouver des traces de "parenté" entre les différents discours émis. Un lieu où apparaît de façon prégnante le lien fort (comprenant des interrelations réciproques), entre les "structures mentales" du sujet et celles dites "objectives" (formes de vie sociale : origine, âge niveau de diplôme...)

Ce discours "sensible" permet de saisir la dynamique de relation et de construction des structures mentales des sujets au sein même de leur contexte de vie.
Structures mentales et structures objectives ne sont pas placées, ici, en relation d'extériorité (comme cela peut être le cas dans des travaux de sociologie objectiviste). Au contraire, les premières sont saisies à l'intérieur même des secondes, donnant ainsi tout leur sens aux discours. *«C'est a travers elles, avec elles que les êtres sociaux se sont orientés, ont interprété (perçu) les situations qu'ils vivaient, ont agi, se sont organisés, ont consommé, ont produit...»*[5]

Cette relation apparaît avec force lorsque l'on analyse les discours des maîtres ; lorsque l'on cherche à comprendre les raisons de ces propos ; lorsque l'on place en relation de contextualité dires et origine de ceux-ci. Et on remarque une forte prégnance du contexte – surtout lorsque celui-ci est relativement nouveau pour le sujet – , sur les propos tenus : regard sur les choses, réflexion sur les valeurs humaines, analyse critique...
Autrement dit, notre analyse trouve tout son sens dans cette relation d'interdépendance entre le sujet – son histoire propre – , et le monde et les choses dans lesquels il est inséré.
A cet égard, un regard élargi sur le contexte dans lequel œuvrent les maîtres, nous semble nécessaire pour commencer.

---

4 *Ibid.*, p.285.
5 *Ibid.*, p.287.

D'une manière générale, il ressort du discours des maîtres comme une constante qualitative qui serait celle d'un discours de souffrance sur la "misère"[6] vécue au quotidien à travers la pratique pédagogique.
Une souffrance née d'une collision de visions différentes, de choix divergents à l'intérieur d'un même univers (celui de l'école), mais surtout du sentiment d'infériorité quant à la liberté d'action et de décision au sein d'un système largement hiérarchisé et normalisé où se heurtent frontalement des objectifs contradictoires. Contradiction qu'une pratique pédagogique, comme celle en danse contemporaine, relève avec force en ce qu'elle se positionne en marge des disciplines scolaires ; sorte de parenthèse dans un système éducatif fondé sur la conceptualisation, l'apprentissage de la logique et de la raison : voie royale de la réussite.
Et cet antagonisme est ressenti d'autant plus douloureusement que les maîtres mesurent les effets bénéfiques d'une telle pratique sur la réussite des élèves – sur le moyen différent d'apprendre –, et qu'ils évaluent dans le même temps la faible part d'initiative qui leur est laissée ou le peu de moyens (horaires et matériel) concédés à cette pratique.

On retrouve alors dans ces discours, des éléments qui convergent avec l'analyse de Michel CROZIER[7], où l'on voit comment une gestion administrative centralisée conduit le système à se saborder lui-même ; à ne s'autoriser aucune écoute, ni visage humain envers ceux qui font fonctionner le système : principalement les enseignants – et plus particulièrement ici, les maîtres, pour lesquels la pression hiérarchique est plus forte encore. Où les maîtres sont les premiers à souffrir de ce manque d'écoute qui reflète, d'une certaine manière, le manque de respect vis à vis des acteurs du système, ainsi que l'absence de tolérance vis à vis des initiatives personnelles ou locales.
Souffrance d'autant plus intolérable et repérée que l'activité dans laquelle ils se sont engagés nécessite en tout premier lieu une grande capacité d'écoute et de respect des élèves, suggère un autre regard sur eux, sollicite une autre relation entre maîtres et élèves, bouleverse bien des habitudes, ou tout au moins bien des représentations premières sur l'acte d'enseigner.

Ceci étant, et vis-à-vis de l'enseignement de la danse à l'école – et des matières artistiques en général – comme facteur d'innovation dans le système scolaire, on pourra nous objecter son instauration (même minoritaire) dans l'école, et dans tous les cas la volonté politique de faire exister des pratiques[8]. Certes ; mais à notre tour, nous objectons qu'entre "exister" – c'est à dire figurer dans la liste des choses possibles et admises – et "vivre", il y a un pas que notre

---

6 Nous empruntons le terme de "misère" à Pierre BOURDIEU, (1993). *"La misère du monde"* , Paris, Seuil.
7 M. CROZIER, (1995). *"La crise de l'intelligence"*, Paris, Inter Editions.
8 *«Le 15 juin 1993, Jacques TOUBON, nouveau ministre de la culture, décrète l'éducation artistique "mission fondamentale de l'Etat et priorité gouvernementale"»* (Le monde de l'éducation, n°228, juillet-août 1995, p.30.)
A son tour, le nouveau ministre de la culture, Philippe DOUSTE-BLAZY, le confirme.

enquête révèle : un pas lié exclusivement à un engagement personnel et volontariste, presque militant, de la part des maîtres.
Par ailleurs, ce nouvel objectif gouvernemental, cette invitation ou "autorisation à ...", cette programmation même de la "nouveauté", renforce notre critique d'une institution gigantesque impersonnelle : sans visage humain. Une institution qui, par excès de zèle ou par effet de compensation, ne craint pas d'aller au devant de contradictions les plus grossières[9]. Une institution qui produit également des attitudes antinomiques avec l'effort de rénovation ou de volonté d'innovation.

A ce sujet, il faut souligner avec Michel CROZIER, que le système apparaît – à travers ses réglementations, circulaires et autres décrets – , comme fermé, extrêmement défensif et infantilisant pour les enseignants ; lesquels réclament à leur tour, le plus souvent, une circulaire pour savoir l'attitude à adopter face au nouveau : *«Il est paradoxal de constater que l'éducation nationale compte un million de personnes compétentes, pleines de bonne volonté et surchargées de travail et que personne ne prépare sérieusement l'avenir, en dépit de l'agitation réformatrice de cette administration. Tout le monde a des idées, mais personnes ne pense. Pourquoi ? (...) En réalité, le système est infantilisant car tout est programmé du sommet. Celui-ci ne communique pas avec la base, rendant ainsi impossible toute expérimentation. L'ensemble du système est tellement enlisé, aspiré dans le tourbillon de la gestion, qu'il empêche les acteurs de l'éducation nationale de penser. Au sommet, on veut tout régenter, ce qui est impossible et donne lieu à de nombreuses incohérences. A l'échelon intermédiaire, on cherche à s'accommoder de la situation. Au bas de l'échelle on exécute, en restant dans les limites formelles et en demandant constamment de nouvelles circulaires, plutôt que de prendre des initiatives.»* [10]

Mais ce qui pose problème ici, n'est pas tant que le système soit organisé de manière centralisée – c'est d'ailleurs là, le meilleur moyen d'échapper aux dérives ségrégationnistes et de protéger le droit à une éducation pour tous – , que le morcellement des différentes tâches, qui conduit à terme, au bout de l'échelle, à une perte d'initiatives et de décision. A une perte d'identité, fondue dans un ensemble de nécessités qui transforment la mission d'origine de chacun en l'exécution de tâches formelles, dépourvues de ce qui donne sens à cette mission.

---

9 L'article de Jean-Michel DJIAN – in : Le monde de l'éducation, *op. cit.*, p.34 – relève cette situation où, en promouvant l'art en l'élevant au rang d'option dans les lycées, validée au baccalauréat, les hautes sphères de l'éducation nationale signent leur incompréhension avec le monde culturel. *«Cette décision... renforce l'idée que l'art n'existe que pour être appris ou consommé...»*
Alors même que les anciens ateliers de pratiques artistique trouvaient toute leur place : celle de soumettre les élèves *«au jeu de la confrontation artistique : celle qui peut donner du relief à une personnalité ou mieux encore donner du sens à la vie.»*
Décidément l'effet de zèle ou les déclarations d'intention généreuses n'échappent pas au contresens tant qu'elles sont portées par l'incompréhension ; et J.M DJIAN conclut son article ainsi : *«Il va falloir reprendre son bâton de pèlerin et réexpliquer aux adeptes des têtes bien faites que la pratique de l'art a des vertus que le meilleur système éducatif au monde ne pourra jamais posséder.»*

10 M. CROZIER, *op. cit.*, pp. 42-43.

Il y a là une question de place à recouvrer, une question de finalités de l'éducation à ré-exprimer fortement ; une prise de conscience du rôle de chacun, des droits et devoirs de chaque acteur au sein d'un système qui, même lourd – et nous dirions surtout parce qu'il est si lourd – doit être réexaminé par chacun. L'infantilisation n'est qu'un effet pervers de cette situation, elle n'est pas la cause. Il appartient à chacun de prendre ses responsabilités.

Les maîtres que nous avons choisis pour nos entretiens, ne se rangent pas dans cette catégorie de "suiveurs" décrite par M. CROZIER. Pourtant, on soulignera que s'ils prennent effectivement des initiatives, celles-ci sont soutenues par un contexte qui autorise leur existence et assure leur survie au sein du système. En effet, leurs pratiques existent dans un contexte particulier : elles sont soutenues par des personnes qui font "autorité" à leurs yeux ; que celles-ci soient issues du système lui-même (professeurs spécialisés ou d'IUFM), ou qu'elles lui soient extérieures (centres culturels, artistes).
Les maîtres que nous avons rencontrés ont tous été liés, ou le sont encore, à un contexte particulier qui donne légitimité à leur pratique, qui donne, à leurs yeux, une raison de continuer à les faire exister.
Cette précision, banale, presque superflue, souligne la difficulté à faire survivre ce genre de pratique, une fois passées la mode et la période de tapage médiatique, avec sa cohorte de documents publicitaires de vulgarisation et de campagnes de stages de formation.

Il faut une croyance tenace dans cette pratique pour la faire vivre. Car les résistances sur le terrain sont nombreuses : *«de nombreux enseignants s'interrogent toujours sur l'utilité de l'éducation artistique et la considèrent comme une récréation»*[11]. La réticence rencontrée sur le terrain vient ainsi comme un indice marquant l'état de normalité d'un système et d'un métier où l'initiative personnelle et la différence ont du mal à vivre.
Ainsi, la souffrance exprimée ici par le maître, ouvertement ou à demi-mot – sorte de pudeur liée à la conscience de choix limités –, indique bien un besoin vital d'initiatives, d'espace de liberté, pour que vive une activité qui ne peut trouver sa pleine expression et recouvrir tout son sens que dans cet espace-là. Besoin d'initiative indiquant aussi la nécessité de respect et de reconnaissance individuelle. Besoin qui n'a rien d'étonnant, dans la mesure où, mettant l'accent sur l'expression personnelle des sujets, poussant à une analyse critique et recherchant aux confins du ressenti, cette pratique fait dès lors apparaître bien des décalages restés jusque-là masqués par un discours formel et normatif.
Ces décalages, entre le discours sur les valeurs, les objectifs déclarés et la réalité, deviennent, pour les maîtres, non seulement visibles, mais pour la plupart, quasiment insupportables.

11 Le Monde de l'Education, *op. cit.*, p. 30.

Ce genre de discours que nous nommons "de souffrance", incite alors à une grande ouverture oblative de la part du chercheur, à une nécessaire écoute attentive qui ouvre à la compréhension et non au jugement.
Le travail d'écriture vise alors à mettre en lumière "tout ce qui se dissimule et se livre à la fois dans le discours", pour faire apparaître ce qui résulte de la réalité d'un monde social particulier – celui de l'école –, intégré dans le macrocosme social : celui des histoires particulières, des cheminements et regards singuliers qui se conforte au monde de l'école.

Les maîtres, auprès desquels nous avons enquêté, ont été choisis – nous l'avons dit – pour leur pratique pédagogique. Celle qu'ils mènent en danse, en général et tout particulièrement en danse contemporaine.
A cet égard, on peut affirmer qu'ils n'ont pas été choisis au hasard et que c'est bien l'activité qu'ils traitent pour leurs élèves qui nous a intéressés. De sorte qu'il est bien légitime de s'interroger et s'intéresser à ces maîtres qui, de leur propre chef, ont intégré cette discipline dans leur enseignement. S'interroger sur leurs motivations de départ et celles qui les confortent à continuer leur expérience. S'intéresser aussi à leur caractéristiques personnelles, c'est-à-dire à ce qui, dans leur histoire biographique, les ont conduits vers cette pratique et ce qui peut expliquer l'origine de leurs motivations.
Il faut ajouter ici, que la danse, et précisément la danse contemporaine, à l'intérieur du champ disciplinaire dans lequel elle se situe (l'éducation physique et sportive : EPS), n'est pas une matière obligatoire. Par conséquent, ce sont bien les maîtres qui, au sein des marges de manoeuvre dont ils disposent, peuvent décider ou non de son adoption dans leur enseignement. Même si la danse fait aujourd'hui l'objet d'un enseignement de plus en plus répandu et même si elle figure explicitement, pour l'école maternelle, sous la rubrique "comptines et jeux dansés", la danse contemporaine n'est pas obligatoire.
Par ailleurs, son introduction à l'école n'est pas facile, notamment pour les élèves, car *«elle ne fait manifestement pas partie de [leur] référent culturel»* [12]. Elle souffre également *«d'une absence de légitimité»*[13] en E.P.S. En effet, dans ce champ spécifique, elle apparaît généralement comme en rupture avec les représentations communes de l'E.P.S. qui est, la plupart du temps *«vécue comme un moment fort d'investissement énergétique»*[14]. Dans ce contexte, toute activité repérée comme moins énergétique et tout *«temps de non action est [alors] vécu comme pénalisant»*[15] par les élèves.

Enfin, et même si ces représentations sont moins fortes chez les tout-petits (maternelles et premières classes du niveau élémentaire) c'est dans ce contexte que se présente la danse contemporaine à l'école, toute entière liée à la fois aux circonstances – choix des maîtres – et

12 J. MARSENACH et al., (1991). *"E.P.S. quel enseignement ?"*, Paris, I.N.R.P., pp. 88-89
13 *Ibid.*
14 *Ibid.*
15 *Ibid.*

aux représentations véhiculées à son égard – effet de légitimité. Ainsi, l'existence de la danse contemporaine au sein de l'école apparaît-elle dépendante des désirs des maîtres (leur volonté de la faire exister) ; c'est-à-dire reliés à leurs caractéristiques individuelles (histoires biographiques, trajets singuliers), qui font que, dans les multiples champs disciplinaires développés à l'école, certaines pratiques peuvent apparaître ou non. Ces choix sont donc le fait de sujets particuliers (puisqu'il ne s'agit pas de pratiques obligatoires) qu'il devient intéressant alors de repérer sociologiquement.

Si, comme nous l'avons dit dans le chapitre précédent, les analyses sociologiques en matière d'éducation s'efforcent de montrer ce qui se joue dans les faits et rapports humains et d'établir les variables fondamentales à l'œuvre dans ces faits et rapports, notre travail d'analyse consiste, ici, à repérer ce qui pousse les maîtres enquêtés à s'engager dans cette pratique pédagogique singulière qu'est celle menée en danse contemporaine.
Il consiste ainsi à faire émerger les variables fondamentales au principe de ce choix, sinon celles qui émergent ou sont progressivement construites à travers la pratique.

Par ailleurs, dans le domaine de la sociologie de l'éducation, nous savons que les "lieux" sociologiques (c'est-à-dire l'appartenance sociale, la culture...) ne sont pas neutres pour l'acte pédagogique[16], de même que les discours sur ce qui se fait dans la réalité des pratiques pédagogiques[17].
C'est pourquoi, il nous semble intéressant et important de soumettre les discours recueillis sur les pratiques pédagogiques des enquêtés à un ensemble de données recouvrant, par l'analyse, le terme de "variables fondamentales". Ces variables fondamentales recoupent à la fois des données sociologiques et des éléments de discours.

Ainsi, analyserons-nous, ici, les discours recueillis au travers de ce que nous appelons le "contexte".
Celui-ci concerne les éléments biographiques informant sur les caractéristiques des maîtres (origines et positions sociales, trajets de formation...) ainsi que les éléments contribuant à caractériser les lieux dans lesquels œuvrent les maîtres (écoles, élèves, types de relation).

16 Nous pensons ici tout particulièrement aux travaux de V. ISAMBERT-JAMATI et de P. MARC.
17 Nous faisons allusion aux travaux de Ph. PERRENOUD et ceux d'E. PLAISANCE.

II DES HOMMES ET LEUR CONTEXTE AU CENTRE DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES

Afin de ne pas livrer le lecteur à un exercice fastidieux de lecture détaillée des caractéristiques biographiques de chaque maître (âge, sexe, origine et position sociales, profil scolaire des maîtres et public de l'école), nous brosserons un tableau synthétique de chacun d'eux, à partir d'éléments croisés à l'intérieur des six catégories que nous venons de citer.
En effet, notre travail ne consiste pas à établir un rapport détaillé et statistique de nos données, car le type même du procédé par lequel nous avons effectué nos enquêtes (entretiens qualitatifs) et le nombre réduit de sujets enquêtés ne nous permet pas de nous livrer à ce genre d'exercice. L'intérêt de notre travail consiste alors à établir un profil sociologique de chaque sujet interviewé. Des profils qui serviront à opérer des liens avec les hypothèses de travail que nous avons émises et à établir des indices de vérification de ces dernières.

Nous avons dit, dans le chapitre III de la première partie, que la simple observation des pratiques pédagogiques menées sur le terrain concluait à une hétérogénéité de ces dernières, en dépit d'une formation qui concourt – ou concourait – à les homogénéiser. Et nous avons alors attribué cette hétérogénéité, dans les multiples formes sous lesquelles elle se présente, à un certain nombre d'éléments dont les facteurs biographiques font partie. Par cette affirmation, nous développons ainsi l'idée selon laquelle, en fonction de l'histoire individuelle de chacun, chaque sujet a une façon singulière, non seulement de se situer, mais également d'aborder la réalité.
Et c'est dans cette façon d'aborder la réalité (qui est en partie déterminée, à l'école, par la culture qui y est diffusée, par les choix opérés au sein de cette culture) que l'on repère effectivement des différences. C'est bien ce que nous avons affirmé dans le sous-chapitre III[18] du premier chapitre, lorsque nous disions que la différenciation en matière de pratique pédagogique dépend de la culture de référence. Mais pas seulement ; elle dépend aussi de l'imaginaire en jeu dans la pratique pédagogique face à la culture qui y est développée. C'est-à-dire qu'elle dépend de la manière dont le sujet vit son rapport au monde dans lequel il est inséré, la façon dont il agit, s'adapte et assume son rôle, mais aussi la façon dont il peut dépasser cette relation[19].

18 Chapitre I, sous-chapitre III, introduction, pp. 90.
19 Chapitre I, sous-chapitre I, §3, partie I, l'imaginaire face au réel : adaptation et libération, pp. 38-41.

En effet, en dehors du fait que la pluralité même des formes dans lesquelles se présentent les pratiques pédagogiques est déjà le premier indice d'une différenciation (l'existence de choses "autres" possibles), il nous faut souligner que la culture n'est pas seule responsable du comportement du sujet. Ce qui est en jeu, c'est la façon dont il l'appréhende et l'utilise par la pratique. C'est le rapport qu'il entretient avec elle, qui détermine ses différentes formes d'utilisation.
Il faut également rappeler, en nous reportant au chapitre I[20], que si la culture peut se définir comme la totalité des significations, valeurs et normes que possèdent des personnes en interaction, elle se présente aussi comme façon de penser, vivre et s'exprimer, qui détermine tout à la fois l'identité du sujet et son appartenance sociale.
La culture est alors en rapport étroit avec la réalité du sujet en recouvrant l'une ou l'autre de ses formes possibles : en tant qu'intégratrice de ces valeurs et normes, ou comme libératrice des images premières que ces dernières véhiculent. Et nous pouvons reprendre ici l'analyse de Suzanne MOLLO[21] pour dire que les choix des contenus, effectués par l'école pour la pratique pédagogique, s'inscrivent effectivement dans un ordre donné de choses possibles mais que c'est bien, à l'intérieur de ces choix de contenus, l'action du sujet (ici des maîtres) qui est primordiale, en ce qu'elle peut infléchir dans un sens ou dans un autre (intégration, libération) la fonction de la culture. Ce sont donc bien les maîtres qui se trouvent être en première ligne. Non seulement en raison du fait qu'ils utilisent une "certaine" culture (qui filtre et interprète la réalité sociale[22]), mais également en raison des marges de manœuvre dont ils disposent et dont ils peuvent user.

Cet ensemble d'affirmations, pour être valable, doit pouvoir être vérifié. Le premier travail consiste alors à repérer qui sont ces hommes – au sens large – auprès desquels nous avons mené nos enquêtes.
Quel est leur trajet personnel qui les a conduits à se situer dans l'école tels qu'ils se sont présentés ?
Quelle est véritablement l'origine de leur choix – apparemment original, c'est-à-dire peu commun –, quels sont les éléments et événements qui les y ont conduits ? C'est-à-dire qu'est-ce qui les a poussés à placer la danse contemporaine dans leur pratique, dont on sait qu'il s'agit d'une pratique ni facile[23], ni obligatoire.

Sans doute y a-t-il, dans ce choix-là, des éléments évidents (plaisir, envie) et d'autres plus cachés qu'il devient dès lors intéressant de repérer à la lumière de leurs itinéraires respectifs.

---

20 chapitre I, sous-chapitre I, §4, partie I, l'imaginaire comme élément spécifique de structuration du réel, pp. 43-44.
21 Chap. I, sous-chapitre I, introduction, p. 23.
22 *Ibid.*
23 Nous faisons référence au chapitre I, sous-chapitre II, notamment au §4, *"danse contemporaine et école"*, pp. 72-81.

1. LES CARACTERISTIQUES SOCIOLOGIQUES : LE SEXE ET L'AGE

Dans un premier temps, nous présentons le public enquêté à travers les deux premières catégories (sexes et âges) que nous avons relevées.

• La première pourrait recouvrir un intérêt particulier, lié au fait que les hommes et les femmes ont généralement une approche du réel sensiblement différente, en raison des places et rôles différenciés qu'ils occupent et assument dans le monde social. Mais, nous l'avons dit, notre panel ne peut prétendre à de telles investigations par la faible représentativité à la fois des maîtres et des hommes qu'il comporte.
Sur les 18 maîtres que nous avons interviewés, nous ne comptons seulement que 3 hommes. Il nous faut souligner que nous n'avons eu aucune exigence quant à une répartition homogène des enquêtés en fonction de leur genre. Seule, la pratique pédagogique – conformément à ce que nous avons exposé dans le chapitre I – a été le critère de sélection des maîtres. Par ailleurs, et si l'on se réfère à la pratique sociale de la danse contemporaine, on remarquera que la présence des hommes est largement développée et le nombre de chorégraphes masculins fort important.
La différenciation hommes/femmes, si elle existe, sera plutôt à rechercher alors dans le contenu des discours. Pour l'heure, et en ce qui concerne la stricte question du sexe, il faut dire qu'aucune remarque directe, de la part des enquêtés, n'a porté sur ce point. La pratique de la danse contemporaine est vécue et a toujours été présentée par les maîtres comme n'importe quelle autre activité proposée à l'école. Elle figure comme pratique à part entière. Seules quelques remarques ont pu survenir sur cette question, lorsque surgit, dans le discours, le problème de résistance, chez les élèves, et notamment pour les garçons, vis-à-vis d'une activité encore fortement marquée comme appartenant de façon privilégiée au domaine du féminin. Encore que là, il faille mentionner que ces remarques, sur le comportement des élèves, émanent des maîtresses et non pas des maîtres.

En outre, il nous faut souligner que nous n'avons jamais amené l'entretien sur ce terrain-là. Et lorsque surviennent ces remarques sur la difficulté d'accession à l'activité selon le sexe, cela se fait de manière tout à fait spontanée pour expliquer les réticences des élèves ou faire allusion à celles perçues dans le regard des collègues (hommes en particulier) qui ne pratiquent pas cette activité. Le discours des hommes enquêtés ne porte jamais, quant à lui, sur ce sujet.
Aussi, ce premier indice inclus dans notre hypothèse, consistant à rechercher si le sexe est à l'origine de la différenciation en matière de pratique pédagogique, est-il déjà caduque, à peine énoncé.

Ce que l'on peut seulement remarquer, c'est – dans le milieu scolaire – la faible représentativité des hommes au regard du nombre de femmes investies dans cette pratique.

Cette remarque peut sans doute être associée, non seulement à la différenciation sexuée des représentations sur cette pratique dans le monde scolaire, mais également au champ dans lequel elle se présente (l'E.P.S.), dont on a dit qu'il était largement investi de représentations "énergétiques" et au sein duquel la danse ne bénéficie que d'une place encore relativement légitimée.

• La deuxième catégorie représente un élément plus pertinent, en ce que l'âge peut-être mis en relation avec l'ancienneté dans le métier ; et ceci même si l'allongement actuel des études et le niveau de formation (licence) pour accéder à la profession, face aux maîtres plus âgés ayant suivi une formation plus courte, rompt avec cette relation directe entre âge et expérience professionnelle.
Ainsi, et même si l'âge proprement dit reste encore le plus souvent proportionnel à l'expérience, c'est plutôt l'ancienneté dans le métier qui retiendra notre attention. En effet, alors que l'on entrait dans les ex-écoles normales à 18 ans, juste après le baccalauréat, aujourd'hui, c'est dans le meilleur des cas à 21 ans que l'on peut espérer entrer à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres).
L'expérience professionnelle des maîtres se répartit entre aucune expérience (c'est le cas des 2 maîtresses-élèves encore en formation, c'est-à-dire ayant été reçues au concours de recrutement des professeurs d'école) et 25 ans d'ancienneté (c'est le cas de 4 maîtresses).
Cette répartition des maîtres en fonction de l'ancienneté nous paraît plus intéressante pour la mettre en résonance avec, d'une part la pratique pédagogique elle-même (ce qu'ils en disent, comment ils la vivent et la perçoivent) et d'autre part avec la formation reçue.

Dans cette répartition par rapport à l'ancienneté, ce qui apparaît d'abord est une certaine homogénéité. C'est-à-dire que l'on peut regrouper les maîtres par unités de catégories ayant chacune une cohérence interne. Dans un premier temps, la répartition s'effectue de la façon suivante :
– entre 22 et 25 ans d'ancienneté
cela concerne 4 maîtresses – âgées de 45 à 48 ans ;
– entre 17 et 21 ans d'ancienneté
cela concerne 3 maîtres (2 femmes et 1 homme) – âgés de 39 à 44 ans ;
– entre 9 et 13 ans d'ancienneté
cela concerne 6 maîtres (5 femmes et 1 homme) – âgés de 30 à 38 ans ;
– entre 3 et 6 ans d'ancienneté
cela concerne 3 maîtres (2 femmes et 1 homme) – âgés de 27 à 34 ans ;
– pas d'ancienneté dans la profession
cela concerne 2 étudiantes en deuxième année d'IUFM – âgées de 23 et 24 ans.

Ces six catégories peuvent encore se répartir en trois groupes homogènes, par rapport à la pratique de la danse. C'est-à-dire que l'on peut regrouper les personnes en fonction de leur position quant à leur carrière, vis-à-vis d'une pratique relativement jeune dans le monde scolaire. En effet, on peut rapprocher ainsi les maîtres les plus jeunes (par rapport à leur expérience et donc également leur formation), des plus anciens, dont on peut penser qu'ils n'ont pas connu cette activité lors de leur formation initiale – la danse contemporaine n'étant entrée à l'école, de façon plus prononcée, c'est-à-dire avec l'appui de textes officiels, qu'à partir du milieu des années 80. Cette pratique revêt alors, pour eux, un caractère nouveau qui peut les placer dans une sorte "d'inexpérience".
Ces trois groupes se présentent de la façon suivante :

– L'un d'entre eux sera dit "homogène", c'est-à-dire qu'il ne comporte pas de déséquilibre d'ancienneté de la part de chacun des membres. Il concerne le groupe des six maîtres ayant une expérience professionnelle comprise entre 9 et 13 ans.

– Les deux autres comprennent, quant à eux, des disparités vis-à-vis de l'ancienneté avec une répartition plus hétérogène. Mais chacun se découpe selon le même schéma qui comprend d'une part des individus jeunes et d'autre part des personnes plus anciennes dans le métier.
Celui pour lequel l'écart, à la fois d'âge et d'expérience, est le plus marqué sera dit "extrême" ; quant à l'autre, pour lequel cet écart est moins marqué, on l'appellera "varié". Pour chacun de ces deux groupes, on retrouve alors d'un côté des sujets peu ou pas expérimentés (de 0 à 6 ans d'expérience) et de l'autre, des sujets accusant une expérience déjà importante : supérieure ou égale à 20 ans.

Cette répartition prend la forme suivante :

GROUPE "EXTRÊME"				GROUPE "HOMOGÈNE"				GROUPE "VARIÉ"			
G		R	D	G		R	D	G		R	D
Aucune ancienneté	Eloïse (23)*	0	0	Entre 9 et 13 ans d'ancienneté	Irène (30)	9	5	Entre 3 et 6 ans d'ancienneté	Chantal (27)	6	6
	Nadège (24)	0	0		Benoîte (31)	12	12		Clotilde (29)	3	3
					Olga (33)	12	5		Pierre (34)	3	2
Entre 22 et 25 ans d'ancienneté	Laure (48)	24	5		Catherine (35)	10	6	Entre 17 et 21 ans d'ancienneté	Valérie (39)	17	5
	Ophélie (47)	22	4		Michèle (36)	12	5		Etienne (42)	21	5
	Henriette (46)	24	4		Matthieu (38)	13	2		Gabrielle (44)	20	5
	Gaëtane (45)	25	2								

G : Ancienneté du groupe
R : Ancienneté réelle de chacun
D : Expérience en danse
* : Le chiffre entre parenthèse désigne l'âge civil de chaque maître.

[Pour respecter l'anonymat des personnes, non seulement nous ne désignerons les maîtres que par leurs prénoms, mais en plus ceux-ci sont fictifs.]

• Lorsque l'on observe ces données, on peut commencer à se préfigurer ces maîtres jusque là, restés "virtuels" ; et l'on remarque surtout que la moitié d'entre eux a plus de 36 ans et une expérience professionnelle d'au moins 12 années. Cette remarque nous incite alors à la prudence quant à une analyse rapide qui pourrait associer une pratique encore très jeune à l'école et des sujets eux-mêmes forcément jeunes.
Or, au contraire, force est de constater ici, qu'il ne suffit pas d'être jeune pour s'intéresser à une pratique nouvelle (6 de nos enquêtés ont en effet plus de 40 ans et 3 d'entre eux sont à moins de 10 ans de leur fin de carrière). Si cette remarque peut paraître triviale, elle n'en conserve pas moins un intérêt pour l'analyse.
Ainsi peut-on penser que les résistances invoqués à l'égard d'une pratique nouvelle, comme celle de la danse contemporaine, s'enracinent ailleurs que dans des raisons imputées à l'âge des maîtres.

Si l'âge et le sexe ne peuvent amener des éléments significatifs sur la différenciation des pratiques pédagogiques et même si, au contraire, à la lumière de leur analyse, ils concourent à montrer la neutralité de leur influence, on remarquera néanmoins que l'introduction de cette pratique est, pour l'ensemble des maîtres enquêtés, relativement récente. Leur expérience en la matière s'étend de 2 à 6 ans ; (une seule maîtresse présente une expérience de 12 années).
Cette remarque n'a pas de lien direct avec l'âge. Elle souligne seulement la relative nouveauté de cet enseignement. Et elle révèle que même les maîtres déjà "anciens" dans la carrière s'y inscrivent. En effet, il apparaît qu'elle conforte alors l'indépendance entre l'âge, l'expérience professionnelle et cette pratique particulière.

Dans notre cas particulier où les maîtres ont été choisis en fonction de leur pratique pédagogique, qu'ils ont eux-mêmes choisie volontairement, on peut affirmer que l'âge – de même que le sexe – ne jouent pas.

Cependant, l'âge et le sexe restent des facteurs qui peuvent expliquer en partie les raisons de non choix de l'enseignement de cette activité. Nous avons fait précédemment allusion à des remarques relevées par des maîtresses, au sujet du regard qu'il leur était porté par des collègues ne participant pas à cette pratique. Si nous pouvons relever, ici, ces réflexions qui incitent à penser qu'effectivement l'âge et le sexe – notamment le sexe – peuvent jouer non seulement sur le choix de cette activité, mais également sur l'effet de légitimité qu'elle déclenche , notre recherche, portant sur un public bien ciblé, ne nous permet pas de généraliser notre analyse. Néanmoins, certaines remarques sont porteuses de significations et révèlent d'une certaine manière la marginalité de cette pratique, de même que la volonté affirmée dont il faut faire preuve pour s'y insérer dans un contexte plutôt défavorable :

«Je serais vraiment heureuse de me rendre compte que des étudiants..., que des gens de mon âge qui entrent dans la formation..., des jeunes enseignants qui entrent dans la formation, aient l'esprit un peu plus ouvert sur le monde culturel. (...)
Mais on se rend compte qu'il y a beaucoup de gens qui ont déjà des œillères. Et moi, ça me frustre un peu de voir des..., je me dis, dans dix ans comment ils seront..., si déjà maintenant, heu..., ils ont des a priori, heu..., affolants sur certaines matières,... il y a déjà beaucoup de... je devrais pas dire ça, mais c'est vrai !»

Eloïse, 23 ans, étudiante 2ème année IUFM.

«Je prends les enfants d'une autre personne..., bon, je les prends ! ; à la limite ça libère la classe, heu... Ce que je fais..., elle s'en occupe pas.
D'ailleurs puisqu'on travaille sur un thème, il faudrait que ce thème soit travaillé en classe, dans d'autres matières, heu..., elle le fait pas.
Ça dépend des gens mais..., c'est souvent... négligé. (silence).»

Michèle, 36 ans, 12 ans d'ancienneté ; 5 ans d'expérience en danse. (Chargée d'une petite section de maternelle, elle prend la classe de CE1-CE2 d'une collègue, pendant que ses propres élèves font la sieste.)

«Le regard des "instit" d'école primaire... c'est lamentable ! Moi j'avais un collègue, quand je..., j'arrivais à avoir, avec les enfants, une ambiance de danse, être bien dans sa peau, s'exprimer d'une autre façon et puis..., il y avait un collègue qui, quand il nous voyait, faisait la danse du ventre devant les enfants. C'est... Ça résume tout !
Les enfants sont concentrés, on prépare un spectacle et puis "l'instit" qui n'a rien compris, ... qui se moque des enfants, qui les ridiculise (parce que ce sont des enfants d'origine maghrébine, des garçons) ; donc, heu... On a compris, "l'instit" qui fait ça... bon, c'est tout !»

Irène, 30 ans, 9 ans d'ancienneté, 5 ans d'expérience en danse.

«C'est plus facile en maternelle... parce que là, on est ouvert à toutes les expériences. Mais en primaire, c'est beaucoup plus difficile. On a l'impression que je ne fais rien, quoi ! (...) Oui, dans certaines écoles c'était.. J'ai déjà pris des groupes d'élèves qui avaient des difficultés en lecture... bon, on pousse les tables, on se met debout et puis... on dit son nom en tapant des pieds. Heu, le directeur rentre dans la classe à ce moment là, heu... "Je pensais que tu les prenais en soutien". Je dis : "Oui, c'est ça mon soutien". On frappe des mains, on dit son nom à l'autre, on dit bonjour, on communique, on essaye de se sentir bien d'abord.

Ça on comprend pas pourquoi. (...)
Bon, la plupart du temps, il m'a laissé faire, parce que.... à moins d'utiliser la force (rire)..., sinon...»

Benoîte, 31 ans, 12 ans d'ancienneté, 12 ans d'expérience en danse.

Ces propos montrent que si l'âge et le sexe peuvent être à l'origine d'un non choix de pratique, ils ne sont pas suffisants. Il y a des résistances qui, nous l'avons dit, s'enracinent ailleurs, des intérêts, des certitudes, qui concourent à penser que d'autres enjeux, plus profonds, sont à l'œuvre.
Pour autant, ils soulignent tout de même que quelque soit l'âge ou le sexe, ces résistances sont présentes ; qu'il s'agisse de jeunes enseignants, d'hommes ou de femmes, ou encore de maîtres investis de responsabilités hiérarchiques.

Pour en revenir à notre analyse particulière, nous devons souligner que la neutralité de ces deux facteurs (âge, sexe) s'applique pour les maîtres qui se sont engagés dans la pratique pédagogique de danse contemporaine et seulement pour eux.
Nous insisterons pour dire que, par rapport à l'âge, on ne peut pas voir d'effet direct entre une pratique récente dans le domaine scolaire et la jeunesse des maîtres. En effet, même les maîtres plus ou moins proches de leur fin de carrière, se sont engagés dans cette "aventure", dont on sait – pour avoir traité le sujet au chapitre I –, qu'elle est une pratique porteuse d'une remise en question face aux routines. Et l'on doit alors chercher plus loin dans les facteurs à l'origine d'une différenciation en matière de pratique pédagogique. Cette investigation se poursuit à travers d'autres éléments au sein des histoires biographiques de chaque maître.

2. DES ELEMENTS BIOGRAPHIQUES

-1- L'origine et la position sociales

En référence à Philippe MEIRIEU[24], nous avons dit que les choix en matière de pratique pédagogique n'en sont pas toujours et qu'ils se présentent souvent sous leur plus simple expression : cette d'être la reproduction formelle d'une situation déjà vécue par le maître, lorsqu'il était lui-même élève.
Mais on sait aussi que le choix de telle ou telle pratique est également lié à la part qu'investit le sujet dans sa relation à la matière qu'il enseigne[25].

24 Ph. MEIRIEU, (1985). *"L'Ecole mode d'emploi"* – Paris, ESF, p.23.
25 Ph. MEIRIEU, (1992). *"Emile, reviens vite... ils sont devenus fous"* – Paris, ESF, p. 154.

Ainsi peut-on aller chercher, parmi les facteurs qui peuvent être à l'origine de choix particuliers (quant à l'engagement dans une discipline particulière, son traitement, le rapport entretenu avec elle), des éléments qui sont issus des histoires biographiques des maîtres.

On retiendra tout particulièrement l'origine et la position sociale des maîtres, non pas que celles-ci soient à ce point représentatives d'une pratique spécifiquement et directement liée à elles – comme si elles exprimaient la présence incontournable d'un atavisme quelconque –, mais parce qu'elles peuvent expliquer certains types de pratiques sociales (notamment de pratiques culturelles).
En ce sens, c'est-à-dire dans le rapport à la culture, dans la façon de l'utiliser et s'y situer – intégration/libération –, l'origine et la position sociales peuvent se présenter comme des éléments importants. Importants vis-à-vis de la façon d'aborder et traiter la pratique pédagogique non seulement en général (rapport aux contenus de savoirs diffusés par l'école), mais également plus particulièrement, pour ce qui nous intéresse, en danse contemporaine dont on a dit qu'elle était, au sein de la culture contemporaine, l'émanation d'un regard particulier sur le monde, porteuses de différents choix possibles[26].
On retiendra également, pour donner une coloration particulière à ces deux éléments, le trajet suivi par chaque maître pour accéder à leur métier. Et plus exactement ce qui a conduit chacun d'entre eux à s'orienter, à un moment donné de leur histoire, dans cette voix. Dans ce domaine, on peut penser que l'origine sociale des maîtres puisse ne pas être neutre dans ce choix-là.

Si l'origine et la position sociale intéressent pour trouver des caractéristiques propres à un milieu social donné, et pour établir des typologies en conséquence, ici elles n'intéressent que pour aider à comprendre les cheminements suivis par chaque enquêté vers leur métier. Il ne s'agit pas de rechercher des régularités strictes. On connaît l'évolution sociale des maîtres et le phénomène de féminisation de ce corps[27] ; par ailleurs on sait que l'accès au concours d'Ecole Normale puis d'IUFM a transformé la typologie sociale des maîtres (et ceci d'autant plus que le contexte du marché de l'emploi se durcit). Mais ce que l'on doit prendre en compte, dans notre cas particulier où les enquêtés se répartissent sur l'ensemble d'une carrière, avec des maîtres non encore entrés réellement dans leur carrière et d'autres achevant la leur, c'est la notion de temporalité. L'époque à laquelle chaque maître est entré dans le métier, de même que la manière dont il y est entré (après réussite au concours ou directement sur le terrain), est là aussi, avec

---

«La relation que nous vivons aux contenus de connaissance n'est pas de nature strictement "intellectuelle" ; elle comporte des dimensions sociales et cliniques qui interdisent de s'en tenir, dans l'analyse didactique, à des schémas formalisés ou à des capacités très générales. L'enseignant lui-même, comme l'a montré Jacques NIMIER ("Les maths, le français, les langues, à quoi ça sert ?", Paris, Nathan, Labor, 1986), n'enseigne une discipline que parce que celle-ci représente pour lui, dans sa propre histoire, un enjeu symbolique très fort ; au sein de cette discipline, il s'attache à des contenus particuliers qu'il valorise en raison de son implication personnelle.»

26 Nous faisons référence au sous-chapitre II du premier chapitre, et notamment à la partie intitulée : *"Le corps en jeu"*.

27 I. BERGER, (1979). *"Les instituteurs d'une génération à l'autre"*, Paris, PUF.

l'origine et la position sociales, une donnée importante pour donner du relief au choix des maîtres à l'intérieur de leur métier ; c'est-à-dire au choix d'investissement dans une pratique pédagogique particulière telle que celle que nous traitons, directement reliée à une pratique culturelle singulière.
Comme nous l'avons souligné avec les deux premiers éléments (le sexe à l'âge), s'investir dans une pratique pédagogique marginale, comme l'est la pratique en danse contemporaine à l'école, dénote déjà un premier niveau de différenciation.
Peut-on penser que dans ce choix-là, cette différenciation soit liée, dans l'histoire du sujet, à son origine sociale ? Ce que l'on remarque sur ce point, et en dépit des travaux d'Ida BERGER soulignant l'élévation sociale des maîtres, c'est la présence de toutes les catégories sociales dans notre groupe d'enquêtés. C'est pourquoi nous insistions précédemment sur l'importance de la donnée temporelle (c'est-à-dire le contexte d'une époque). En effet, il ne faut pas oublier que la présence de maîtres d'origine ouvrière – notamment pour les maîtres les plus âgés –, peut être directement reliée au contexte d'une époque ; rappelons que les anciennes Ecoles Normales ont représenté une chance considérable d'élévation sociale des enfants des milieux populaires réussissant dans leurs études, et repérée comme telle.
Mais la seule donnée sur l'origine sociale ne recouvre pas d'indice suffisant par rapport à notre hypothèse sur la différenciation en matière pédagogique ; elle doit être menée de front avec les données sur la position sociale et les pratiques culturelles des maîtres.

-2- Origine sociale et trajets personnels

Ce qui intéresse pour notre étude est de montrer à la fois la complexité et la diversité des trajets individuels. Ceux-là mêmes qui ont conduit les maîtres à s'engager dans leur pratique pédagogique.

Quand on interroge les maîtres sur les événements, les décisions ou les itinéraires qui les ont amenés tout d'abord à leur métier, ce qui ressort en premier lieu est le rapport avec leur propre milieu d'origine. La majorité d'entre eux sont issus soit de familles ouvrières, soit de familles enseignantes. L'effet d'élévation sociale reste donc encore opérant pour les milieux populaires où le métier se présente comme un choix "sage", c'est-à-dire comportant le moins de risque, y compris et peut-être surtout au regard de l'allongement des études. Mais le niveau d'études atteint reste en relation avec un niveau social lui-même plus élevé. Chez les maîtres enquêtés, ce sont ceux issus de familles d'enseignants ou de cadres qui ont atteint le plus haut niveau d'étude.

Interrogés sur le choix de leur métier, les réponses des maîtres font apparaître ce que l'on pourrait appeler des "choix de circonstances", c'est-à-dire influencés par un contexte particulier.

Nous avons dégagé cinq niveaux de réponses ; ils expriment chacun les raisons invoquées pour accéder à la profession :

– études payées,

– volonté déterminée,

– choix extérieur,

– échec ou cul-de-sac dans une formation précédente,

– réorientation.

Faire un détour par ces trajets ainsi répertoriés, contribuera non seulement à donner "visage humain" à nos enquêtés, mais également à percevoir le regard porté sur leur métier, c'est-à-dire ce à quoi il engage pour eux, ce qu'il contient de remises en question et d'évolution (dans le sens de mouvement) nécessaires.

• Etudes payées

Se trouvent ici trois des cinq maîtres issus de famille d'origine ouvrière [28]. Ce sont des maîtres déjà anciens (plus de 20 ans d'expérience). Leur famille ne pouvant leur offrir d'études secondaires, le concours d'Ecole Normale au niveau de la troisième des collèges offre une perspective de poursuite d'études et anticipe sur l'emploi futur. Cette démarche, lorsqu'elle aboutit, provoque un effet de soulagement qui s'accompagne d'une certaine fierté par la promotion sociale qu'elle représente. Elle permet d'échapper à sa condition et de rompre avec une certaine destinée. Et elle est porteuse d'un avenir meilleur.

Toutes ces conditions sont largement intégrées et intériorisées par ces maîtres qui se trouvent ainsi, de leur fait ou celui de leurs parents, projetés dans la profession. C'est une chance[29] de pouvoir poursuivre des études et d'avoir les moyens intellectuels pour le faire. Une chance à saisir.

---

28 Pour traiter l'origine sociale des enquêtés, nous nous sommes basés sur le métier exercé par le chef de famille. Même si pour la moitié des cas le conjoint exerce une profession, il est à souligner que celle-ci n'est jamais supérieure à celle du chef de famille. Elle peut être "égale" (c'est le cas des couples enseignants) ou "d'appoint" (où le conjoint apporte une aide non rémunérée dans la profession de l'époux). Certaines mères "sans profession" lorsque leurs enfants étaient jeunes ont ensuite repris un activité (secrétariat) mais nous n'en avons pas tenu compte.
Les données sur l'origine sociale servent à repérer le "bain social" dans lequel chaque enquêté a grandi. Vis-à-vis des pratiques culturelles actuelles des maîtres, ces données peuvent indiquer la rupture ou la proximité plus ou moins ancienne qu'ils entretiennent avec celles-ci.

29 Cette notion de "chance" semble intériorisée par les enfants d'ouvrier. On la retrouvera clairement formulée en ces termes par la plus jeune des maîtres de cette catégorie, 15 ans plus tard. Les trois maîtres dont il est question ici ont effectué leur formation entre la fin des années 60 et le début des années 70.

On retrouve ici :

– Etienne : pour lui, toutes ces conditions sont bien intégrées et c'est lui-même qui s'inscrit au concours.

«Ça nous permettait de toucher la petite bourse... C'est pour ça qu'il y a énormément d'instituteurs, enfants de mineurs et... voilà, tout simplement.»

– Ophélie : pour elle, ce sont ses parents qui la poussent à passer le concours. Encore très jeune, elle a un an d'avance à ce moment-là, elle se retrouve dans le métier en poursuivant des études sans l'avoir vraiment décidé.

«Au fond, je n'ai pas vraiment choisi...»

– Laure : pour elle, c'est avec le concours de son institutrice qu'elle arrive à convaincre son père de la laisser s'engager dans cette voie. Mais elle payera chèrement ce qu'elle nomme son *«rêve de petite fille»*. Elle devra travailler tous les dimanches et pendant les vacances pour payer sa scolarité au collège et aller au bout de sa détermination. En ce sens, elle rejoint la deuxième catégorie que nous avons établie. Mais, pour elle, seules des études payées lui sont accessibles. Et son "rêve de petite fille" s'inscrit alors dans un contexte de misère sociale à choix unique pour la promotion sociale.

«Ça m'a marquée ça. J'étais dans le bureau de la directrice avec mon père et il voulait pas signer les papiers... Elle disait, dis-lui à ton papa que tu veux aller à l'école ! Et il a signé ; oui. (...)»

• Volonté déterminée

Dans cette catégorie ne se trouve qu'une seule enquêtée : Valérie (d'origine sociale "employé"). Pour elle aussi, c'est une détermination précoce qui la pousse vers le métier ; mais cette détermination s'exprime en quelque sorte contre l'institution qui, en raison de ses résultats scolaires, veut l'orienter vers le cycle court. Ce projet la soutient dans le travail acharné qu'elle fournit tout au long de ses études secondaires pour réussir. *«Je reviens de loin»* dit-elle d'elle-même. Le choix du métier est, pour elle, un projet de longue date ; il représente l'aboutissement de nombreux efforts consentis, même si son entrée dans la profession se fait par la "petite porte", par le biais des suppléances.

«S'il avait fallu avoir, comme maintenant, un DEUG ou une Licence, je pense que je serais allée jusque-là.»

• Choix extérieur

Se retrouvent dans cette catégorie deux maîtres disant ne pas avoir choisi leur métier, mais y avoir été poussés par les circonstances ou le choix des parents. Toutes deux, Olga et Benoîte sont issues du milieu enseignant. Ophélie, que nous avons vue dans la première catégorie pourrait figurer dans celle-ci. Mais pour elle, ce qui prime est bien le milieu d'origine qui ne peut offrir d'autre possibilité. Pour les deux maîtresse d'ici, à la différence, leur milieu familial aurait pu leur offrir d'autres perspectives. Par ailleurs, elles appartiennent à une génération pour laquelle le métier ne représente plus cette promotion sociale caractéristique des générations antérieures.

– Olga : pour elle, c'est le choix des parents qui s'impose. Elle passe le concours d'Ecole Normale *«sans se poser trop de questions»* dit-elle. Son avenir se profile dans la lignée des parents en suivant ce qu'elle appelle *«les directives familiales»*. Et le métier s'offre à elle dans une sorte de continuité vie familiale/vie professionnelle, sans l'avoir vraiment choisi. *«J'ai eu le sentiment pendant longtemps... d'avoir subi quelque chose...»*. Sentiment diffus, jamais ouvertement exprimé, Olga effectue sa formation dans "sa lancée" comme elle le dit, où la continuité entre le bain familial et le métier préparé offre une proximité qui ne fait pas question. Aujourd'hui elle affirme avec force ne pas avoir choisi son métier et l'avoir accepté par "docilité". Mais son parcours, notamment sa rencontre avec la danse contemporaine à un moment de forte remise en question – à travers une prise de distance avec sa famille et avec ses modes de socialisation – a effacé ce sentiment : *«J'ai plus du tout le sentiment de subir ; j'ai vraiment le sentiment d'agir.»*.

– Benoîte : pour elle, c'est aussi la pression familiale qui s'impose. Elle accepte de passer le concours d'Ecole Normale et considère ce choix comme étant de "sagesse" à l'intérieur d'une situation où les difficultés et les angoisses d'un seul parent présent sont largement intériorisées. Passionnée de danse, elle doit rompre avec l'espoir d'une carrière, mais cette passion contrariée reste présente et la danse fait partie intégrante de sa pratique pédagogique. C'est d'ailleurs ce qui la motive dans son métier. Pour le reste, le choix du métier reste une contrainte de circonstance, qu'elle exprime clairement en affirmant : *«Mais si je ne faisais que le boulot "d'instit"... j'aurais démissionné depuis longtemps... Pour montrer la situation.»*.

• Echec ou cul-de-sac dans une formation précédente

Dans cette catégorie sont regroupés six maîtres qui on commencé un cursus de formation sans aller jusqu'au bout, ou bien qui ont achevé une formation mais ne donnant pas lieu à l'accès à un métier en lien avec celle-ci.

– Irène (issue du milieu "ouvrier") : désireuse de travailler, elle poursuit ses études après le baccalauréat *«poussée par* [ses] *camarades»*, mais dans une filière courte. Avec un DUT en poche, elle est sans projet professionnel précis et passe aussitôt le concours de l'Ecole Normale parce que, dit-elle, *«j'aimais bien les enfants»*. Le concours s'offre à elle comme ce qu'elle dit être *«une chance»* que son niveau d'études lui permet de saisir. Avec un éventail de choix de socialisation réduit au regard des modèles issus de son milieu familial, l'enseignement lui apparaît comme une issue presque "naturelle" et surtout rassurante (c'est-à-dire correspondant à un modèle connu).

– Catherine (issue de milieu social "cadre") : avec une licence en poche et trois ans de spécialisation pour laquelle elle n'obtient pas de diplôme, son orientation vers l'enseignement correspond à ce que l'on pourrait appeler le "discours ambiant". Elle profite d'une ouverture massive de postes, à l'issue des élections présidentielles de 1981, pour poser sa candidature et débute directement sur le terrain. Investie dans des études pour lesquelles elle se passionne, elle n'en est pas moins rattrapée par le besoin de travailler – après cinq ans d'études – pour s'émanciper du milieu familial. Le choix du métier ne correspond pas réellement à un projet défini. Il s'agit bien d'une opportunité à l'intérieur d'un contexte précis. Et cette opportunité, après des études en psychologie, elle la saisit pour, dit-elle, trouver l'occasion de *«concrétiser le discours théorique appris par ailleurs.»*.

Les quatre autres maîtres de cette catégorie se distinguent des deux premiers en ce que leur première orientation dans une formation ne débouche sur aucun diplôme et est de courte, voire très courte, durée.

– Henriette (issue du milieu "enseignant") : avec seulement le baccalauréat en poche, sans formation universitaire, après des échecs en classe préparatoire de travail manuel et dans une période de forte remise en question (1968-1969), elle définit les raisons qui la poussent vers l'enseignement *«presque comme une fatalité»*. Petite-fille et fille d'instituteurs, elle grandit dans ce milieu très attaché aux valeurs de l'école républicaine, soulignant l'importance de l'école. Et son choix se fait alors presque par nature. Comme une sorte de retour aux sources familiales, vers un chemin déjà tout tracé et largement emprunté, où le métier représente – tout au moins pour sa famille – un retour à des valeurs sures. De son choix, elle dit : *«je pense que je n'ai pas tellement choisi»*.

– Gaëtane (issue du milieu "profession libérale") : pour elle, le choix de l'orientation vers le métier se fait, comme pour beaucoup, par besoin de travailler. Après un premier échec en faculté de médecine (en 1968), elle dépose – comme pour Henriette – un dossier de candidature pour effectuer des remplacements à l'école pré-élémentaire, tout en poursuivant une

nouvelle année d'étude. Appelée en cours d'année pour effectuer des remplacements, elle abandonne ses études. Fille d'artisan, elle ne procède pas d'une tradition familiale pour l'enseignement. Sa décision est motivée uniquement par le besoin de travailler. S'il s'agit d'un choix de circonstance, c'est aussi un choix délibéré. *«J'aimais les enfants, j'ai toujours adoré les enfants et c'est vrai que finalement, je suis bien là où je suis.».*

– Michèle (issue du milieu "profession libérale") : pour elle aussi c'est un échec au bout d'un an d'études, qui la pousse à chercher directement du travail. Elle occupe d'abord un emploi qui ne lui plaît pas et dépose alors un dossier de candidature dans l'enseignement. Elle opte pour l'enseignement dans le primaire comme *«un moindre mal»*, dit-elle. Son choix s'inscrit dans un processus d'échec auquel il faut bien trouver une issue. Mais il correspond néanmoins à un choix réel, en ce que d'autres choix auraient pu lui être offerts à travers son milieu d'origine. Et si elle entre dans la profession par le biais des remplacements, la formation qu'elle suit par la suite pendant trois ans lui permet de trouver sa place. *«Aujourd'hui* [dit-elle] *je ne regrette pas. Je me sens bien dans ce que je fais.».*

– Matthieu (issu du milieu "cadre") : pour lui le choix du métier vient après un premier échec à l'université où il abandonne ses études en cours d'année pour ne pas s'adapter à un milieu qu'il définit comme "hostile". Il réussit le concours de l'Ecole Normale et s'engage dans le métier avec un projet défini. Engagé politiquement, il a le souci de se former pour ouvrir plus tard ce qu'il appelle *«une école parallèle»*. Son choix est également vécu en rapport avec sa propre histoire : *«Je pense qu'entre enseigner et transmettre des choses à des enfants... je pense que ça vient d'un manque que j'avais pas reçu avec mon père. Je pense que ça se tient aussi là.».*

• <u>Réorientation</u>

Dans cette catégorie on retrouve des maîtres qui ont suivi une formation ayant abouti et qui se sont orientés vers l'enseignement après coup. Pour chacun d'entre eux, il s'agit bien d'une réorientation, dans le sens où tous on dû redéfinir et profiler leur projet respectif à un moment donné de leur trajet, qu'il soit professionnel ou de formation.

– Pierre (issu du milieu "cadre") : pour lui, l'orientation vers le métier vient après une expérience professionnelle décevante. Expérience qu'il démarre après une interruption d'étude au niveau de la maîtrise. Insatisfait sur le plan professionnel, il se tourne vers l'enseignement qui est pour lui *«une façon de se rapprocher le plus de ce qu'il avait envie de faire au départ.».* Mais il définit aussi sa réorientation comme correspondant au désir de ses parents de le voir travailler, c'est-à-dire de le voir accéder à un emploi stable.

– Gabrielle (issue du milieu "ouvrier") : au départ secrétaire dans un établissement scolaire, c'est l'environnement dans lequel elle travaille qui lui donne envie de se réorienter vers l'enseignement. Avec une formation de niveau DEUG, l'enseignement secondaire lui apparaît d'accès difficile et elle s'oriente vers l'enseignement primaire qu'elle aborde par le biais des remplacements. Elle dit de son choix qu'il correspond au fait qu'elle *«aime être avec les enfants et dans le milieu scolaire.»*.

– Nadège (issue du milieu "enseignant") : au moment de l'enquête, elle est en deuxième année de formation à l'IUFM. Elle s'oriente vers l'enseignement après une analyse du secteur d'emploi vers lequel la destine la Licence qu'elle a obtenue. C'est le refus d'un monde du travail qui ne lui convient pas, son *«dégoût du monde de l'entreprise»*, comme elle le dit, qui la fait se tourner vers un monde qu'elle connaît et reconnaît. Fille d'enseignant, sa réorientation correspond véritablement, pour elle, à un choix de vie, où le métier lui permet, dans ce qu'elle envisage de concilier, à la fois vie professionnelle et vie familiale.

Pour les derniers maîtres de cette catégorie, leur réorientation intervient à l'intérieur d'une orientation initiale qui les prépare au professorat, pour se tourner ensuite vers l'enseignement primaire.

– Clotilde (issue du milieu "cadre") : pour elle, la raison du choix de sa réorientation tient à l'analyse anticipée qu'elle fait du métier qu'elle prépare initialement. Elle prend la mesure du décalage entre ses propres désirs et la réalité du métier auquel elle se destine, du moins celle qu'elle imagine. Elle se tourne alors vers l'enseignement primaire où elle trouve, à travers l'enseignement spécialisé, un lieu qui semble lui convenir. A la recherche d'un métier où, dit-elle, elle puisse *«être très active»*, sa réorientation qui vient un peu comme une issue de secours après une formation déjà avancée, reste néanmoins un choix délibéré, y compris à l'intérieur du déclassement qu'il représente.

– Chantal (issue du milieu "enseignant") : sa réorientation se présente, pour elle, comme une obligation : des raisons médicales l'empêchent d'accéder au professorat qu'elle prépare. C'est dans ce contexte qu'elle se tourne vers l'enseignement primaire qu'elle aborde non pas comme une fin en soi mais comme un moyen – par l'intermédiaire de formations spécifiques internes – de se rapprocher au plus près de son projet initial. Ainsi sa réorientation se présente-t-elle comme une véritable stratégie de contournement réfléchi. Fille d'enseignant et ayant largement investi dans la formation, c'est avec trois Licences en poches, qui lui donnent une originalité reconnue, qu'elle aborde l'enseignement primaire à l'intérieur duquel sa stratégie a toutes les chances de réussir.

– Eloïse (issue du milieu "enseignant") : elle aussi est en deuxième année de formation au moment de l'enquête. Elle aussi se prépare au professorat mais, à travers le milieu de jeunes enseignants qu'elle fréquente, elle prend la mesure de la réalité du métier qu'elle prépare et se tourne alors vers l'enseignement primaire. Son choix, librement consenti, se fait pour, dit-elle, préserver *«une certaine idée* [qu'elle se fait de son] *rôle dans l'éducation»*.

Cette dernière catégorie est révélatrice d'une attitude particulière des maîtres, assise sur l'élaboration de véritables stratégies : celle d'une réflexion menée sur l'avenir envisagé ou ré-envisagé. Il ne s'agit pas là de se conformer à un ordre des choses ou de se précipiter vers un lieu vécu, dans un premier temps, comme une issue de secours, mais bien de mesurer les différents enjeux autour du choix que l'on va opérer.

Ce détour par les itinéraires respectifs de chaque maître n'apprend réellement rien sur la pratique pédagogique proprement dite. Il montre seulement l'hétérogénéité des parcours et souligne surtout ce que l'on pourrait appeler leur "simple humanité". C'est-à-dire que ces maîtres investis dans une pratique peu ordinaire, ne sont pas des enseignants extraordinaires. Non pas qu'il s'agisse de les sous-estimer, mais seulement de relever, par là, le fait que cette pratique est accessible par tous. Bien sûr il faudra aller chercher plus loin dans l'analyse pour trouver des indices vérifiant notre hypothèse sur les raisons possibles à une différenciation pédagogique. Mais déjà ce détour laisse percevoir que ce ne sont pas des déterminismes quelconques qui opèrent dans les choix pédagogiques effectués par les maîtres (bien que les histoires de vie passées laissent toujours des traces dans les réalisations présentes), mais que c'est bien l'action des sujets, c'est-à-dire leur volonté de choix, qui est à l'œuvre. Cette volonté place les maîtres au centre de la pratique pédagogique.

En effet, si les circonstances qui ont poussé les enquêtés à devenir maîtres d'école sont hétérogènes, si leurs choix n'en sont pas toujours et surtout si leurs trajectoires de vie n'indiquent rien sur la réalité de leurs pratiques pédagogiques actuelles, tous ces éléments enracinent les maîtres dans une histoire qui contribue à leur donner une identité particulière. On remarque, à travers des parcours plus ou moins directs ou sinueux, que chacun revendique aujourd'hui sa position acquise. Et les choix qui hier n'en étaient pas toujours, sont affirmés comme tels aujourd'hui. On peut dire que le groupe de maîtres enquêtés représente des maîtres "engagés" (au sens de conscients de leur rôle et de son importance au sein de l'école) ; ils se sentent investis d'une tâche et peut-être est-ce ce sentiment-là et la conscience qui lui est attenante qui les ont poussés vers cette pratique pédagogique qui nous préoccupe.

-3- Position sociale et Pratique culturelle

Mais nous avons dit que l'origine sociale ne peut intéresser que reliée à la position sociale et surtout aux pratiques culturelles. Ce sont ces trois éléments qui, mis en relation peuvent contenir quelques indices quant aux raisons qui ont amené les maîtres à développer leur pratique pédagogique et se distancier ainsi des modèles plus classiques et attendus.

La position sociale est établie en rapportant le métier exercé par le conjoint. Dans cette répartition, le métier exercé par le conjoint n'intéresse pas à proprement parler ; la position occupée par le maître lui-même est déjà suffisante, mais elle peut être plus ou moins atténuée ou stimulée par le conjoint, notamment au regard des pratiques culturelles. Par exemple, un maître dont le conjoint occupe un emploi dans une catégorie sociale inférieure, peut développer des pratiques sociales culturelles peut-être moins investies dans le champ artistique. Mais notre enquête ne nous a pas porté sur ce terrain-là et nous n'avons pas fouillé explicitement ce domaine.
Pour l'heure, ce que l'on peut dire c'est qu'à l'exception d'une seule enquêtée, tous les maîtres participent activement à la vie culturelle, que ce soit par la fréquentation suivie de spectacles et d'expositions ou par leurs pratiques personnelles.

La position sociale peut renseigner sur le comportement des sujets vis-à-vis de leur activité professionnelle. Comme le souligne Ida BERGER *«nous pouvons présumer que l'accomplissement de l'activité professionnelle ne sera pas le même si l'on considère son salaire comme indispensable à sa propre subsistance ou à celle de sa famille, ou s'il est un simple appoint au budget du ménage...»*[30]. Ceci étant, et comme le fait remarquer l'auteur, *«cette affirmation ne doit pas être comprise de façon rigide et mécanique»*. C'est pourquoi – et aussi parce que nous n'avons pas interrogé les maîtres dans ce domaine du statut social : celui qu'ils estiment recouvrir, le style de vie... –, les informations recueillies sur la position sociale nous ont semblé ne pas pouvoir être prises, elles non plus, de façon autonome. Nous avons alors relié la position sociale et les pratique culturelles des maîtres, parce que nous pensions au départ que ces dernières pouvaient être liées plus ou moins directement au statut social, et parce que nous pensons que la pratique pédagogique en danse contemporaine peut entretenir des liens étroits avec la pratique artistique, et plus largement avec le champ culturel en général.

Or, à l'exception de quatre maîtresses investies dans le milieu culturel, on ne repère pas de lien direct – qui signerait une distinction quelconque – entre la pratique artistique des maîtres et leur origine ou position sociale. En effet, cette pratique semble relever davantage d'une sensibilité particulière que d'un marquage social prédéterminé.

---

30 I. BERGER, *"Les instituteurs d'une génération à l'autre", op. cit.*, p. 30.

Lorsque nous parlons de "sensibilité particulière", nous entendons par là une résonance avec ce que véhicule cette pratique (le regard qu'elle suscite, la mise en jeu du corps, les valeurs...). Résonance qui doit trouver un écho avec des éléments qui caractérisent les maîtres mais qui n'est pas nécessairement liée à une pratique antérieure, ni même à leur milieu d'origine. En effet, parmi les maîtres enquêtés, certains d'origine sociale aisée ont connu durant leur enfance des pratiques socialement marquées (cours de piano, équitation, danse classique, fréquentation de salles de spectacles) et d'autres, d'origine sociale plus modeste n'ont connu comme toute forme de structure culturelle que la rue ; néanmoins on les retrouve tous aujourd'hui sur une même pratique culturelle : celle de la danse contemporaine.
Ce qui signifie que, plus qu'un marquage social, cette pratique trouve des racines dans des motivations propres – non systématiquement référées à des habitudes ou modèles définis. Ceci est d'autant plus vrai que d'une part cette pratique est relativement jeune et son développement de même que son accès au plus grand nombre, encore très récent ; et que d'autre part ses conditions d'émergence sont assises précisément en rupture avec les valeurs traditionnelles de l'académisme en matière de danse et d'usage du corps. Ainsi, la pratique pédagogique des maîtres en danse contemporaine est-elle moins liée à leurs milieux d'origine ou leurs positions sociales qu'à la rencontre avec une pratique ayant une résonance en eux – quel que soit le milieu d'origine.

En effet, si tous fréquentent les salles de spectacles – notamment pour les représentations de danse contemporaine –, leur pratique pédagogique en la matière, relativement récente (entre 2 et 5 ans dans la majorité des cas), s'explique plutôt par ce que l'on pourrait appeler "une rencontre forte".
Il s'agit là de stages en formation continue pour la plupart des maîtres, mais également de pratiques optionnaires en formation initiale pour les maîtres les plus jeunes. Cette rencontre, sorte de point clé, provoque une coupure avec les habitudes et les pratiques personnelles et professionnelles antérieures. Elle instaure une rupture qui amène les maîtres à réorganiser leurs pratiques voire leurs représentations sur celles-ci. En ce sens on peut dire qu'il s'agit d'un moment déterminant, qui explique – bien plus que l'origine et la position sociale – cet engagement à un moment donné de leurs parcours respectifs.

Cette rencontre a permis à des maîtres n'ayant pas eu d'expérience de cette pratique sur le plan personnel, au cours de leur vie, de pouvoir s'y insérer. Mais pour chacun, elle représente un point fort qui leur donne un autre regard sur la pratique elle-même, leur propre rôle et sur les élèves. Elle opère une coupure avec les habitudes de la pratique pédagogique, avec les routines. Et elle ouvre d'autres horizons.
Interrogés sur les raisons qui les ont poussés à adopter cette pratique, les réponses sont multiples, mais toutes convergent vers un même point : le changement d'attitude qu'elle a opéré.

«C'est lié à mon histoire personnelle [...] et à partir du moment où j'ai fait du théâtre [...]. C'est un des trucs pour lesquels je continue à en faire. parce que... on a... je crois qu'à partir du moment où commence à faire des activités comme ça, on n'a forcément plus la même vision de l'enfant, de l'élève.»[...]
Je crois qu'on ne peut plus... à partir du moment où on a fait de la danse, de la danse contemporaine avec les gamins, du théâtre, on peut plus voir les... les autres matières de la même façon non plus.»

Catherine, 35 ans, 10 ans d'ancienneté, 6 ans d'expérience en danse. Classe : CE_1 – issue du milieu social cadre.

«On est en train d'apprendre aussi notre métier ! Ben, la danse, dans la mesure où elle touche pas la personne de la même façon, elle apprend différemment... aussi. Enfin, elle apprend différemment l'individu qui l'enseigne. Puisque, bon, tout ce qui est français, mathématiques... enfin des domaines plus scientifiques et techniques... c'est plus extérieur à la personne. Tandis que la danse correspond... enfin c'est aussi quelque chose qu'on vit... intérieurement, donc on l'apprend différemment aussi [...] On n'a pas tellement de temps pour prendre du recul sur tout ce qui se passe..., dans les différents domaines par rapport à ce qu'on apprend. Mais.... C'est intéressant de se rendre compte de ..., de ça !»

Eloïse, 23 ans, 2ème année d'IUFM – issue du milieu social enseignant.

«J'ai appris à l'enseigner grâce au stage de formation... et ça me plaît. C'est lié au stage, oui, parce que j'en pratiquais très peu auparavant... J'aimais ça, mais je ne le rattachais à... rien d'autre. Après le stage c'était différent parce que je l'ai rattaché non seulement à la poésie, mais aux activités artistiques et plastiques.
Disons que j'ai..., j'ai compris le sens.»

Ophélie, 47 ans, 22 ans d'ancienneté, 4 ans d'expérience en danse. Classe : grande section maternelle – issue du milieu social ouvrier.

Ce discours – à travers les différentes formulations qu'il prend – est unanime chez tous les maîtres enquêtés. C'est bien la pratique pédagogique en danse contemporaine qui les a amené à transformer leur pratique pédagogique, à changer la relation au sein de celle-ci, c'est elle qui les place de manière différenciée par rapport à des pratiques plus traditionnelles ou qui les met en décalage et pas l'inverse. C'est à l'intérieur de leur pratique pédagogique et de la connaissance de l'activité qu'ils mènent, qu'ils transforment leur façon de faire. Elle les amène dans une sorte de "marge" où ce rapport au savoir se trouve lui-même transformé.

«C'est..., une autre manière d'être pour l'enseignant. Par rapport à... On ne peut pas dire à un enfant, il faut faire comme ça, c'est pas vrai. Il n'y a pas de méthode, pas de... On ne peut pas !... trouver à sa place. Donc, on peut après que lui donner des... épurer son geste ou des choses comme ça, mais... à l'origine...

Donc ce n'est que par la situation concrète..., qu'il sort des choses ou qu'il n'en sort pas. Et c'est vrai que ce n'est pas sécurisant pour l'enseignant... (silence). Mais je trouve beaucoup de regroupements ; en ce moment je suis en train de faire un stage (didactique des maths) et c'est vrai que je trouve beaucoup de..., de manières d'être de l'enseignant qui sont similaires ! Avec les situations/problèmes ou des choses comme ça. [...]

Alors que nous, antérieurement c'était... j'apprends l'addition et puis on apprend l'addition, hein [...] C'était pas le sens... qui était privilégié.»

Henriette, 46 ans, 24 ans d'ancienneté, 4 ans d'expérience en danse. Classe : CP – issue du milieu social enseignant.

«Je pense que par la danse, oui, on fait passer ça[31]*, mais justement quand je disais tout à l'heure que j'avais changé ma façon d'enseigner... J'aurais pu la changer autrement que par la danse, mais c'est ça qui a déclenché !Donc je sais pas si c'est ça qui est spécifique à la danse, c'est pas spécifique à la danse, il y a sûrement des..., enfin, je sais pas.*

Il y a des choses qui sont spécifiques, mais j'ai pas... Je crois que c'est un moyen justement de, heu... C'est un moyen que j'ai utilisé et qui m'a plu en fait, qui m'a permis peut-être de réfléchir... Peut-être sur ce que je faisais.»

Valérie, 39 ans, 17 ans d'ancienneté, 5 ans d'expérience en danse. Classe : moyenne section de maternelle – issue du milieu social "employé".

Ainsi, cette première analyse révèle-t-elle au moins deux choses :

D'une part que c'est bien le sujet qui est au cœur de sa propre pratique pédagogique. A l'intérieur de celle-ci, il prend des décisions, il définit des stratégies et fait des choix au regard d'objectifs éducatifs larges qui l'organisent. Il peut même se placer en décalage vis-à-vis de modèles ou pratiques habituelles ou conventionnelles.

D'autre part, elle met en évidence, non seulement l'extrême hétérogénéité des maîtres (leurs origines sociales), mais également celle de leurs motivations ; lesquelles reposent sur des raisons tout à fait différentes. Ces motivations peuvent se ranger en deux catégories : l'une que l'on dira "de volonté", l'autre "d'obligation".

---

31 Ce "ça" renvoie, dans le discours de l'enquêtée à la notion de respect, au regard que l'on porte sur les autres, sans jugement de valeur.

Pour la première catégorie, on peut distinguer deux formes prises par cette volonté :

– une volonté "spontanée" qui exprime un désir déterminé et acharné, où le sujet se donne tous les moyens pour atteindre son but.

– une volonté "réfléchie" où, avec des parcours plus ou moins sinueux ou par élimination, les sujets s'orientent vers le métier en mesurant l'impact de leur choix.

Pour la seconde, qui recouvre un choix d'obligation, on trouve là aussi deux formes de choix :

– une obligation "morale", où le choix du métier est le résultat d'une pression extérieure, qu'elle émane d'une condition sociale déterminée ou qu'elle soit issue d'une certaine "autorité" parentale.

– une obligation "recours", où c'est la nécessité de trouver un emploi qui conditionne l'orientation des maîtres. Ce cas de figure illustre alors une sorte d'impasse pour laquelle le métier offre une solution quasi-immédiate d'immersion dans le monde du travail.

Ce type de situation recoupe des analyses faites par ailleurs[32] montrant comment *«l'enseignement primaire a été pour deux ou trois générations, la solution de facilité»*. Cette réalité souligne celle des ex-Ecoles Normales qui *«de machines à écrémer l'élite des milieux modestes, sont devenues un recours pour étudiants en situation d'échec universitaire»*. Quoiqu'il en soit et au-delà des régularités de trajets (reproduction des schémas familiaux) ou de ruptures (élévation sociale), ce qu'il ressort de ces différents parcours, c'est la rupture qu'ils opèrent avec l'image socialement répandue de l'accès au métier (qui n'est plus ce sacerdoce que son image véhiculait depuis longtemps).

Ainsi peut-on s'attendre à ce que la fonction homogénéisante de la formation puisse s'en trouver atténuée. L'hétérogénéité même des trajets individuels et des cultures d'appartenance rompt avec cette homogénéité. Et la part du sujet devient réellement active (ce qui renforce le premier point cité) en s'exprimant sous des formes plus ou moins distantes des pratiques traditionnelles.
Mais pour prendre la mesure de son impact, il nous faut aller chercher, dans le discours des maîtres, comment s'exprime cette part du sujet. C'est ce que nous abordons ici avec ce troisième sous-chapitre concernant la situation des maîtres, c'est-à-dire plus précisément la façon dont ils se placent, tout d'abord, dans leur contexte de travail (vis-à-vis des élèves et des collègues).

32 N. GAUTHIER, C. GUIGON, M.A. GUILLOT, (1986). *"Les instits. Enquête sur l'école primaire"*, Paris, Seuil, p. 153.

III LES EFFETS DE CONTEXTE

Les données recueillies ici concernent ce que nous appelons des "repères sur l'école". Il s'agit des caractéristiques comportementales des élèves (qui se comprennent au regard d'un contexte plus général) et de la position des maîtres au sein de l'école (c'est-à-dire celle qu'ils pensent occuper au regard de leurs collègues et de l'activité dans laquelle ils sont investis).
Comme dans tout recueil de données, basées sur des entretiens semi-directifs, il est important de rappeler que les discours recueillis ne peuvent être considérés comme des éléments objectifs de la réalité. Les informations qu'ils contiennent passent nécessairement par le filtre de la personne avec tout ce que cela représente et comporte de ressenti, de représentations et d'histoires vécues[33].

Ainsi, si les propos contenus dans les discours ne peuvent être tenus comme des éléments révélateurs d'une réalité objective, au moins définissent-ils les contours d'une réalité particulière que l'on peut espérer reconstruire par recoupements successifs d'informations et indices croisés. Ils permettent de définir les contours d'une réalité particulière : celle de chaque sujet à l'origine des discours tenus. Et, à ce titre, ces discours restent doublement intéressant en ce qu'ils permettent non seulement de reconstituer et de comprendre la position et le cheminement de chaque maître dans sa pratique, mais ils soulignent également l'extrême hétérogénéité des regards et des pratiques à l'intérieur d'une tâche que l'on s'imagine communément univoque ou uniforme : celle d'enseigner[34].

---

33 Sans oublier – comme le fait remarquer P. BOURDIEU (1993, *"La misère du monde"*, Paris, Seuil) – le "filtre" que représente l'enquêteur pour le sujet et qui joue pour une part dans ce que ce dernier s'autorise à dire ou non. Nous faisions la même remarque dans l'introduction générale en nous référant à B. LAHIRE (*"Tableaux de famille"*, *op. cit.*).

34 Pour souligner l'aspect dépassé d'une telle représentation, nous ne résistons pas à reprendre les propos de Ph. MEIRIEU (1989, *"Enseigner, scénario pour un métier nouveau"*, Paris, ESF, p. 15) qui illustrent de façon aiguë et pertinente la situation actuelle :
«Jadis, enseigner était un métier. Qu'on l'exerçât à Paris ou en Province, en ville ou à la campagne, dans les centres ou les banlieues, c'était le même métier, appris dans les mêmes écoles normales ou les mêmes universités. Ce n'était pas un métier de tout repos mais, au moins, c'était un métier toujours reconnu, souvent honoré... un métier de toute une vie, que seule l'évolution des savoirs, dans quelques disciplines scientifiques, contraignait à de rares mises à jour. On ne sait pas très bien quand les choses commencèrent à se dégrader ; ou plus exactement, il était trop tard quand on s'en aperçut.»
Telle est l'image fixée et achevée que l'opinion publique aura contribué à perpétuer. Aujourd'hui, cette même opinion publique, mais d'abord les enseignants, doit se confronter à une autre réalité.

Or, la réalité se montre bien plus complexe, non appréhendable d'emblée et nécessitant des investigations plus profondes pour aller rechercher, chez les sujets, des informations sur leurs propres perceptions et interprétations qu'ils font.
Car le métier d'enseigner ne s'appuie pas sur quelques dons mais bel et bien sur un certain nombre de moyens qui soulignent la complexité de l'acte d'enseigner. Cet acte suggère non seulement des connaissances précises mais également un engagement de la part de chaque enseignant, tels que l'ont démontré depuis un siècle les différents mouvements pédagogiques.
«(...) Les mouvements pédagogiques développent aujourd'hui des idées communes : chaque enfant peut apprendre, s'il trouve du sens et du plaisir à son travail ; toutes conditions qui dépendent à la fois de la société, de la pratique pédagogique et de la possibilité de considérer les élèves comme des personnes.»[35].

En effet, dès lors qu'il s'agit d'engagement, de toutes choses impliquantes pour le sujet, se met en place un système de relations d'interdépendances entre tous les éléments en jeu dans la relation et qui posent une problématique particulière : celle du regard posé sur la situation. Ces paramètres dépendent non seulement "de la société, de la pratique pédagogique et de la possibilité de considérer les élèves comme des personnes", mais également de la relation qui se noue directement entre l'enseignant et ses élèves, ainsi que celle, plus cachée, qui existe entre les enseignants.
C'est-à-dire qu'inséré dans un contexte particulier, – sur lequel il porte un regard tout aussi particulier, ressent ou non des affinités et qu'il investit dans une dynamique de représentations eu égard à tout ce ressenti et son expérience antérieure –, le maître s'autorisera ou non à s'ouvrir à ses élèves et ses collègues. Il s'autorisera à faire partager sa pratique ou, au contraire, aura tendance à la protéger [36]. C'est pourquoi il semble important de s'interroger sur ce ressenti, parce que c'est lui qui, en dernier recours, sous-entend et détermine le regard posé sur la situation par le sujet lui-même. C'est encore le regard posé sur une situation donnée qui permettra de resituer les propos tenus par chaque maître (et par là même leur donner sens) lors des entretiens.

35 Nous faisons référence à deux articles de J. BEILLEROT parus dans *"Le Monde de l'Education"*, n°231, nov. 1995 et n°232, déc. 1995.
36 Nous faisons référence à J. LESSOURNE, (1988, *"Education et Société"*, Paris, La Découverte, p. 46) où l'auteur décrit l'une des faces de la réalité de l'école comme "une face de la liberté et de la personnalité retrouvées" où l'enseignant ne reconnaît pratiquement à personne le droit de pénétrer.

1. LE REGARD POSE SUR LES ELEVES

Le regard porté sur une situation particulière (lieux, événements, hommes) s'il ne dit effectivement rien de la réalité de la situation, a cependant le mérite de mettre en place "le paysage" en quelque sorte – à la fois objectif (descriptif de l'école) et subjectif (perceptions personnelles ressenties à travers les différentes relations au sein de l'école) – des discours tenus sur la pratique pédagogique elle-même.
L'analyse du "regard" apparaît donc,ici, centrale.

Le regard est tenu comme l'expression de la manière dont le sujet aborde les relations à l'intérieur de la situation dans la quelle il est inséré. Mais il est également révélateur du niveau d'aisance du sujet vis-à-vis de sa propre pratique.
En effet, il y a dans le fait même d'enseigner, de former, une mise en jeu directe du sujet qui enseigne et qui, par son discours, son attitude, par sa façon de parler, de rendre compte, témoigne d'abord de son propre rapport à la connaissance[37]. Il y a en jeu un dévoilement de soi où le sujet *«met en scène* [et où] *il offre une partie de sa propre substance»*[38].

C'est pourquoi le regard porté sur une situation donnée est ici important. Il dit la nature des liens qui se nouent entre les sujets, sur la base de perceptions de l'autre (ce qu'il est, ce qu'il donne, ...) et de soi (ce que l'on donne à voir ou non de sa pratique).
C'est à ce travail de décodage des regards que nous nous attachons, pour tenter de rendre compte des propos dont ils sont porteurs. Regards, comme reflets d'expressions singulières soumises à un jeu complexe de relations intra et interprofessionnelles.

Il faut souligner que le regard porté sur les élèves comprend des indications sur la typologie de l'école et les caractéristiques sociales du public qui la composent[39].

---

37 J. BEILLEROT, (1988). *"Voies et voix de la formation"*, Paris, Ed. Universitaires.
38 *Ibid.*, p. 13.
39 Par ailleurs, on sait que les inspections départementales de l'Education Nationale procèdent régulièrement à des enquêtes sur le profil social des écoles. Les renseignements sont tenus à jour par les directeurs d'école, sur la base d'informations recueillies auprès de chaque famille sur la situation du chef de famille, de la mère, du nombre d'enfants, de l'habitat et de l'environnement. Si ces renseignements recouvrent un caractère confidentiel, les maîtres n'ignorent pas le contenu de ces enquêtes.
Pour décrire grossièrement le niveau social de leur école, les maîtres font généralement appel à ce qu'ils connaissent des élèves : essentiellement l'activité professionnelle du chef de famille et le type d'habitat environnant (HLM, résidences, ...). Les écoles sont ainsi classées par les maîtres en deux grands groupes qui indiquent des "tendances" et s'expriment en termes "d'école de type bourgeois " ou "de type ouvrier".
A cela s'ajoute une différence entre les écoles de milieu urbain ou rural. Au niveau des écoles rurales, où l'habitat n'est pas aussi socialement marqué qu'il ne peut l'être par le quadrillage de l'urbanisme de certaines villes, c'est essentiellement le niveau socio-professionnel des familles qui est invoqué. En effet, dans certaines zones rurales – à proximité des grandes villes – une certaine population "extérieure" vient transformer, par son niveau de vie, ses pratiques culturelles et ses habitudes, la typologie des populations rurales proprement dites. Par ailleurs, un autre phénomène vient compléter ce tableau auquel il est souvent

En effet, les écoles dans lesquelles travaillent les maîtres ne sont jamais à ce point si vastes qu'il leur soit difficile d'en connaître la population. Au contraire, dans la plupart des cas, les maîtres ont une bonne connaissance de leurs élèves : le niveau socioprofessionnel des parents et même leur type d'habitation ou leurs conditions de vie. Il faut dire que les enfants ne sont jamais avares, sur ce point, de détails de leur vie quotidienne et qui constitue un type de rapport privilégié de l'enfant à l'adulte (spécialement au maître).

Les données sociales sur l'école apportent ainsi un relief particulier vis-à-vis du comportement des élèves. Et le regard porté par les maîtres sur ce point peut alors être contextualisé et révéler d'une certaine manière non seulement la façon dont les maîtres abordent les élèves, mais également la façon dont ils agissent vis-à-vis de la communauté culturelle que leurs élèves représentent.
Elles peuvent éclairer sur des différences éventuelles de pratiques pédagogiques au regard de la population scolaire, en fonction de ce que le maître considère comme étant utile, nécessaire ou abordable pour ses élèves[40]. Elles peuvent également renseigner sur des différences de comportements de la part des élèves, *«en fonction du type de consommation culturelle de la famille et du quartier»*[41].

Le public de l'école peut ainsi amener une certaine forme de différenciation, que celle-ci s'exprime dans le sens des différenciations sociales ou non. Aussi, la connaissance de ce public est-elle importante pour tenter de repérer sur quoi joue effectivement la différenciation pédagogique (sur quoi repose l'hétérogénéité des pratiques). Mais plus que les caractéristiques sociales du public, ce qui nous a semblé pertinent, est de recueillir les impressions des maîtres sur leurs élèves ; les regards posés sur eux. Car nous pensons que ces regards contiennent des indices significatifs de la position du maître dans sa pratique pédagogique.
Nous rappelons sur ce point, en référence aux travaux de Viviane ISAMBERT-JAMATI, déjà cités par ailleurs, que les attentes du maître et donc son regard, peuvent se trouver modifiés par le milieu dans lequel il est inséré. En effet, selon que sa pratique est basée sur un effort conscient de lutte contre les décalages culturels existants entre l'école et le public, ou selon qu'elle est plus simplement fondée sur un constat quasi-impuissant de décalage, interdisant

---

fait allusion et qui est celui du chômage auquel vient s'ajouter également la situation des familles mono-parentales.

40 Nous faisons référence aux travaux de V. ISAMBERT-JAMATI (*"Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire", op. cit.*).

41 *Ibid.*, p. 10.
Cette remarque est tout à fait intéressante pour l'analyse de la situation des maîtres dans leur école, que nous aborderons plus loin. En effet, certaines difficultés – notamment de relation – proviennent, à propos de la pratique de danse contemporaine à l'école, de ce que les maîtres eux-mêmes "en fonction de leur type de consommation culturelle", n'accordent pas tous la même importance ou reconnaissance à cette activité, ni même ne la placent pas tous dans leur souci d'enseignement. Ces décalages contribuent à la fois à situer et expliquer les types de relations de chaque maître dans son école.

d'une certaine manière l'accès à cette culture, on peut penser que le regard posé sur les élèves s'exprime de manière tout à fait différente.

Le regard dirait en quelque sorte l'orientation prise par le maître dans sa pratique. Et même si le regard – toujours subjectif – ne peut être traité tel quel, d'emblée et s'il nécessite sans cesse un effort de contextualisation, il n'en comporte pas moins, à l'intérieur de remarques tout à fait spontanées, un certain nombre d'éléments qui révèlent la position du maître, non seulement au regard des élèves mais également de sa propre pratique.
Ce qui ressort des réflexions de certains maîtres à propos du comportement de leurs élèves, c'est donc cette mise en relation directe avec la pratique.

«Comment ils sont ?... Ça dépend beaucoup de la façon dont on fait classe aussi.»

Pierre – école de milieu ouvrier, secteur urbain.

Cette remarque souligne, à notre sens, le degré de conscience de la relativité des réponses données à cette question. Ainsi, considérons-nous que ces "regards" indiquent tout au plus une tendance, c'est-à-dire une impression globale faite d'éléments révélant une réalité objective, mais impliqués dans un système de relations qui introduit des éléments subjectifs propres aux sujets en relation.

Alerté par les résultats de certaines études[42] quant à l'influence du type d'école sur la pratique pédagogique elle-même, il nous a semblé important de faire exprimer les maîtres directement sur le regard porté sur leurs élèves.
Expressions tenues comme le premier degré d'une prise de conscience de la réalité des élèves et du poids du jugement porté à leur égard. Expressions tenues comme le moyen d'avoir un espace de compréhension entre les attentes du maître et les comportements des élèves.
Et même si ces impressions – données le plus souvent à des niveaux différents – ne peuvent toucher directement à une prise de conscience, au moins peuvent-elles l'initier en opérant, à l'intérieur même de l'entretien, des mises en relations qui expliquent certaines attitudes et qui aident à comprendre certaines réactions décrites.

Mais surtout et nous l'avons dit, recueillir ces impressions nous semblait important pour tenter de repérer la façon dont chaque maître se situait dans sa pratique pédagogique et plus spécialement dans celle dont il rend compte ici sur la danse contemporaine.
Ceci repose sur le parti pris selon lequel, le regard posé sur le comportement des élèves est fonction du degré de décentration que le maître est capable d'opérer vis-à-vis de l'activité qu'il traite. C'est-à-dire que selon le degré de maîtrise de l'activité, son "coefficient de tolérance à la divergence" varie ; de même que ses attentes vis-à-vis de l'attitude des élèves peuvent être plus ou moins souples. Ainsi, le regard porté sur le comportement des élèves peut-il s'avérer

42 V. ISAMBERT-JAMATI, (1984). *"Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire"*, Paris, PUF.
E. PLAISANCE, (1986). *"L'enfant, la maternelle, la société"*, Paris, PUF.

différent du fait même du niveau d'aisance avec l'activité. Mais pas seulement. Il peut indiquer également ce sur quoi le maître s'attache, ce qu'il valorise et ce qui organise son enseignement. C'est dans ce cas que l'on peut voir apparaître un rapport de dépendance entre le regard posé sur les élèves et la manière dont le maître organise sa pratique.
Par ailleurs, nous considérons que le degré de maîtrise de l'activité révèle en partie ou laisse transparaître la dimension imaginaire du sujet, en ce que cette activité développe ce domaine-là. En effet, le niveau de maîtrise ou d'aisance dans l'activité peut autoriser à un certain degré de liberté quant à la manière de l'aborder, de la traiter et de gérer ou guider le comportement des élèves. Quant à la façon de laisser à chacun la possibilité de trouver et développer ses propres mobiles pour s'inscrire dans l'activité et la développer.
Mais ceci sera abordé à travers l'analyse des démarches pédagogiques, au chapitre suivant. Néanmoins, le degré de liberté entretenu avec l'activité, joue pour une part sur le regard porté sur les élèves et influence ce dernier, en ce qu'il ne conduit pas à s'arrêter à des comportements attendus et plus ou moins définis au préalable.

• *Types de comportements*

Au travers des impressions confiées par les maîtres, nous avons repéré trois catégories qui définissent des niveaux de comportement des élèves décrits par les maîtres ("vif", "instable" et "calme") ; auxquelles s'ajoute une quatrième qui, elle, définit davantage un contexte (un comportement directement relié à un environnement social et familial). Dans cette quatrième catégorie se dégagent trois types de caractérisations :
– enfants "téléguidés" par les parents,
– enfants "autonomes",
– enfants "tout simplement... propres".
Servant davantage à repérer un environnement qu'à décrire précisément un type de comportement dominant, nous avons regroupé ces trois appréciations sous une même rubrique, tout en conservant, pour chacune d'elles, le qualificatif employé par les maîtres. Ici, c'est dans un contexte donné que prennent sens chacune des caractéristiques définies par les maîtres. Commençons par cette dernière catégorie.

– Lorsque l'une des enquêtées dit de ses élèves qu'ils sont *«téléguidés par leurs familles»*, elle fait référence à des enfants dont le milieu familial prévoit leur trajectoire à venir et les préserve des difficultés matérielles. Elle décrit donc une "ambiance" dans laquelle les élèves sont immergés et qui se répercute sur leur comportement. Un comportement repéré et caractérisé comme étant celui *«d'enfants gâtés»*. Pour cette maîtresse, récemment affectée dans une école de quartier très favorisé – après avoir longtemps travaillé dans des écoles de milieu populaire – il va de soi que *«l'école a plutôt à intervenir de ce côté-là»* ; c'est-à-dire sur leur côté "enfant

gâtés" qui les rend moins autonomes du fait du manque de prise de décisions auxquelles ils ont à faire face ou de leur manque de prise en compte des autres. Dans ce contexte et même si, pour cette maîtresse, *«c'est plus sécurisant de travailler avec ces enfant-là»*, ne posant aucun problème sur le plan scolaire, cela reste néanmoins *«moins intéressant»* sur le plan pédagogique s'entend. Donc, un regard posé sur les élèves par rapport à une pratique pédagogique à l'intérieur de laquelle elle place la relation comme centrale.

– A l'opposé, lorsque le comportement des élèves est caractérisé d'autonome, cela fait référence à la "débrouillardise" des enfants ; laquelle est aussitôt reliée à des situations familiales particulières (familles monoparentales ou déstructurées, chômage...). Ce qui semble le plus remarquable chez ces élèves, c'est leur capacité de travail en autonomie ; lequel révèle un type de comportement dans la vie, y compris en dehors de l'école. C'est d'ailleurs et surtout l'environnement extra-scolaire qui semble jouer sur cette attitude. Il s'agit d'enfants laissés le plus souvent seuls à leur occupation (qu'il s'agisse du travail scolaire ou de leurs jeux) et donc habitués à prendre, seuls, des initiatives. Ce sont aussi des enfants vivant dans le bruit et capables de se concentrer sur une activité dans ce contexte-là. D'où la référence à la notion d'autonomie. Ceci étant, cette qualité repérée par la maîtresse, l'est pour son incidence sur les résultats scolaires. On le voit, quel que soit le cas, l'autonomie est une attitude recherchée et valorisée par les maîtres, car ils l'associent aussitôt aux performances scolaires (que ce soit en terme de résultats proprement dits ou de capacité de travail). Il y là un regard posé sur les élèves qui s'appuie sur la pratique pédagogique, sur ce que le comportement des enfants autorise ou non à l'intérieur de celle-ci.

– Enfin, lorsque le comportement des élèves est défini par l'expression quasi-énigmatique : *«on a des enfants qui sont tout simplement... propres»*, cela fait immédiatement référence au milieu social des élèves. Dans le cas présent, il s'agit d'élèves issus d'un milieu social ouvrier fortement touché par la déstructuration et la destruction de toute une culture ouvrière. Et le maître fait alors référence aux graves problèmes sociaux dans lesquels ses élèves sont immergés (chômage de longue durée, familles déchirées par les problèmes économiques...), qui pourraient expliquer des comportements atypiques vis-à-vis de l'école : absentéisme, suivi fantaisiste de la scolarité, travail non fait, etc. Or, ce qui semble le plus caractéristique pour le maître – qui connaît parfaitement le contexte familial de ses élèves – est l'attachement des familles à voir leurs enfants suivre le plus sérieusement possible le cursus scolaire. *«Les parents ont le désir de réussite de leurs enfants»*. D'où cette expression : *«des enfants qui sont tout simplement... propres»*. C'est-à-dire "propres sur eux", dans un contexte où finalement il n'est plus si évident de suivre une vie normale (se lever le matin pour conduire les enfants à l'école, veiller à leur hygiène...). Mais "propres" signifie également une certaine fierté : celle de rester encore "présentable", de montrer sa volonté de s'en sortir (laquelle passe essentiellement par la réussite scolaire des enfants). Du coup, cette expression – donnée d'emblée par le

maître – prend dans ce contexte, un sens tout particulier. Et elle est complétée un peu plus loin dans l'entretien par cette autre : *«il sont bien éduqués»*. C'est-à-dire qu'ils ne posent pas, sur le plan relationnel tout au moins, de problèmes particuliers. Ce *«ils sont bien éduqués»* renvoie également à une culture ouvrière où les notions de respect et de correction vis-à-vis des autres – et plus encore de la hiérarchie ou de ceux repérés comme socialement plus élevés –, reste encore valable et point d'ancrage d'une socialisation non encore totalement disparue. Ainsi voit-on comment une expression laconique au départ puise tout son sens dans l'analyse ; et un sens très fort en servant à décrire l'ensemble d'un contexte où le regard posé sur les élèves fait référence aux conditions minimales et nécessaires pour aborder la pratique pédagogique.

L'ensemble des remarques, des caractéristiques et des expressions regroupées dans cette rubrique qui définit un environnement, un contexte élargi, permet à l'interlocuteur de saisir ou de se représenter non seulement un type de comportement, mais également et surtout un contexte de vie.

Elles permettent également de situer la position des maîtres vis-à-vis des élèves et de leur tâche, laquelle est reliée aux conditions minimales qui leur semble nécessaires pour aborder la pratique pédagogique. Il ne s'agit pas ici, exclusivement de classer les élèves en terme de réussite ou d'échec scolaires, mais plutôt de les nommer au regard de la réalité dans laquelle ils sont insérés (contexte social). Ce qui souligne l'analyse personnelle sous-jacente que fait chacun de ces maîtres sur les conditions de la pratique. Il transparaît ainsi au travers de leurs remarques, la position qu'ils occupent au regard de leur tâche vis-à-vis des élèves, laquelle ne leur semble pas devoir se contenter seulement de diffuser des savoirs et de hiérarchiser les élèves en fonction du niveau d'appropriation de ces savoirs, mais aussi et d'abord de considérer la réalité dans laquelle sont insérés les élèves. Réalité extérieure aux savoirs, mais qui influence de manière plus ou moins forte cette appropriation. Il y a là l'indice caché d'une certaine manière d'approche du travail des maîtres ; de ce qu'ils prennent en compte dans cette approche au regard de leurs élèves.

Les trois autres catégories de comportements que nous avons repérés font directement appel à des comportement observables de prime abord chez les élèves (c'est-à-dire sans avoir nécessairement une connaissance plus élargie de ces derniers). Mais ces comportements définissent eux aussi une "ambiance", même si ce qui sert à les décrire en reste au niveau du constat (enfants énervés, agités...). Il devient alors nécessaire de rechercher la signification des qualificatifs ainsi employés par les maîtres, pour repérer ce à quoi il font réellement référence, et comprendre les distinctions introduites entre ces termes ainsi utilisés : enfants "vifs", "instables", "calmes".

– Le qualificatif "vif" sert à décrire un comportement qui n'est pas nécessairement négatif. Il sert à dépeindre des enfants plutôt "agités", "turbulents" ou encore "bien vivants" ; il dit une ambiance mouvementée qui peut être mise en liaison avec le niveau d'âge des enfants qu'il est censé caractériser. Mais à aucun moment il ne fait directement allusion à l'origine sociale des élèves, ni même à leurs résultats ou performances scolaires. Il décrit un état repéré. C'est lui qui revient le plus souvent dans la bouche des maîtres, comme illustrant un état de l'enfance où le mouvement est très présent ("ça bouge"). Mais "vif" n'exprime pas seulement le mouvement physique, il dit une sorte de "pétillement", une vivacité de l'esprit. Et en ce sens il se trouve rattaché à la pratique pédagogique. C'est-à-dire qu'à l'intérieur d'une ambiance de classe mouvementée qui peut constituer une entrave à la pratique pédagogique : *«ils bougent tout le temps ; il y en a qui tombent de leur chaise ; à la fin de la journée les tables ne sont jamais comme au début ; c'est terrible ça»*, le regard est orienté plus loin sur l'attitude des enfants et qui module alors cette première caractérisation : *«ils ne se comportent pas mal et ils son assez attentifs»*. Ce qualificatif sous-tend alors la relation que le maître peut ou doit instaurer avec ses élèves. Une relation que les élèves tentent d'installer avec le maître, sorte de rapport de force testant la résistance du maître et sa capacité à faire classe dans ces conditions. *«Les enfants cherchent toujours à pousser les limites.»* Une relation qui appelle les maîtres à contextualiser ce comportement non seulement par rapport à ce que les enfants ont vécu précédemment dans l'école, mais également par rapport à leur pratique proprement dite ; la façon dont elle a d'intéresser les élèves, de les toucher chacun individuellement et tous ensemble.

– Cette première catégorie se différencie de la seconde en ce que le qualificatif "instable" fait plutôt référence à un jugement de valeur. Jugement qui renvoie à des attentes spécifiques quant à des attitudes scolairement autorisées ou non. Ce qualificatif fait ici allusion à des comportements violents ou agressifs. Il comporte une connotation qui fait référence à une certaine "déviance" sur le plan comportemental, laquelle introduit, de fait, des soupçons quant aux difficultés des élèves sur le plan scolaire (d'où l'origine sociale des élèves peut rapidement être déduite d'un contexte ainsi défini). Et ce qualificatif, même s'il décrit bien un type de comportement repéré, renvoie à un contexte plus large qui dépasse le seul cadre de l'école. Il invite à prendre en compte le milieu social et familial dont sont issus les élèves. Ceci est d'ailleurs renforcé par un ensemble de remarques qui complètent, à l'intérieur de l'entretien, les informations rapportées sur ce point : *«Il y a un manque, les parents ne sont pas de mauvaise volonté, mais ne savent pas s'y prendre.». «Ce sont des enfants qui manquent de repères affectifs.» «Ils sont difficiles à canaliser.»* Cette catégorie a alors tendance à situer des difficultés scolaires – repérées effectivement ou restant de l'ordre du pronostic –, que le comportement décrit est censé expliquer et où la maîtrise des émotions et la relation aux autres apparaît principale ; condition nécessaire pour aborder les savoirs. Et elle renvoie là aussi à la pratique pédagogique, ses difficultés et ses limites.

– Dans la troisième catégorie, le qualificatif "calme" fait référence, quant à lui, à des enfants sans histoire. C'est-à-dire des enfants qui répondent d'une certaine manière aux canons scolaires. Il est systématiquement associé aux résultats scolaires ou à l'attitude des élèves vis-à-vis des apprentissages : les maîtres parlent d'enfants "curieux", "motivés" ou encore "disponibles". S'il décrit bien un type de comportement, ce qualificatif n'informe pas ou très peu sur l'origine sociale des élèves (en tout cas il n'y fait pas référence). Il renvoie surtout à la pratique pédagogique et à la performance des élèves au sein de celle-là. Mais il ne fait pas référence à l'origine sociale et les maîtresses qui rangent les élèves dans cette catégorie sont plutôt insérés dans des écoles de milieu bourgeois. Ceci étant, pour celles qui ont eu une expérience longue dans des écoles de milieu populaire, la façon de décrire le comportement des élèves est rapportée à leur expérience antérieure avec d'autres enfants, comme pour signifier que les choses ne sont pas aussi déterminées qu'on veut bien le dire ou laisser croire. C'est-à-dire qu'elles ne repèrent pas de différence évidente entre ces deux milieux ; les enfants leur paraissant tout aussi motivés, disponibles et sensibles d'un côté comme de l'autre. (Mais il s'agit là d'école maternelle à l'intérieur de laquelle les comportements sociaux sont moins prononcés et difficilement repérables ou stigmatisés.) Toujours est-il que, là encore, le comportement des enfants (le regard qui est posé sur eux) est associé à la pratique pédagogique : ce qu'il est possible de faire avec eux, ce que leur comportement autorise ou laisse envisager comme type de travail possible.

Dans ces trois dernières catégories, qui recensent des comportement que l'on peut directement observer extérieurement, sur différents degrés d'agitation ou de calme, il y a en arrière plan un autre type d'analyse associée. Elle concerne ce que ces comportements préfigurent de difficultés ou de facilités pour la pratique. Mais celle-ci n'apparaît qu'en second plan, à travers l'argumentation et les explications des impressions ressenties. Elles définissent un état à l'intérieur duquel la pratique pédagogique peut plus ou moins facilement se dérouler et d'où ressort le rôle du maître dans ce contexte. Sa position s'extrait après coup de ce contexte. Ce n'est pas, comme pour la première catégorie analysée, la place et le rôle que le maître s'investit qui organise et détermine le regard posé sur les élèves. Il y a là deux degrés d'approche des élèves, deux niveaux de prise de conscience. Mais quoiqu'il en soit, ces regards renvoient tous à la pratique pédagogique. C'est-à-dire que celle-ci s'organise autour d'une réalité repérée et dont il n'est pas possible de s'extraire ou d'ignorer. La pratique pédagogique ne pré-existant pas au contexte et ne prenant sens et ne s'organisant que dans un contexte donné qui contribue en partie à lui donner forme.

Enfin pour reprendre l'ensemble des regards posés sur les élèves, un tableau récapitulatif peut faire apparaître encore d'autres éléments d'analyse.

Milieu social des écoles	Type de comportement des élèves						Comportement reliés au contexte de vie des élèves					
	Vif		Instable		Calme		Téléguidé		Autonomie		Propre	
Ouvrier	Catherine Pierre Mathieu	Zone Urb. Rur. Urb.	Valérie Olga Eloïse	Zone Urb. Urb. Urb.	Gaëtane	Zone Rur.			Chantal	Zone Rur.	Etienne	Zone Urb.
[dont ZEP*]	Michèle Irène Nadège	Zone Urb. Urb. Urb.	Benoîte Clotilde	Zone Rur. Urb.								
Bourgeois					Gabrielle Ophélie Laure	Zone Urb. Rur. Urb.	Henriette	Zone Urb.				
TOTAL	6		5		4		3					

- Le prénom de chaque maître apparaît dans la rubrique respective pour qualifier le comportement des élèves.
- Pour chaque type d'école est indiqué l'environnement correspondant (urbain, rural).

* ZEP : Zone d'Education Prioritaire

On voit ici que le qualificatif le plus chargé – quant aux représentations qu'il suggère – ne répond pas nécessairement aux attentes ou images que l'on se fait. Ce ne sont pas dans les écoles ZEP que l'on retrouve les comportements les plus "agités". Mais, cette répartition renseigne néanmoins sur le fait que c'est dans le milieu ouvrier que l'on rencontre ce type de comportement.
Ceci peut-il être mis en relation avec les conditions de vies des enfants, de même qu'avec les relations qu'ils entretiennent avec l'école ? Sans doute, mais il faudrait procéder à des enquêtes et analyses spécifiques pour éclairer réellement sur ce point, dans le cas présent.

Ce que nous repérons – conformément à ce que nous évoquions précédemment[43] –, c'est qu'il existe bien des différences de comportement selon l'origine sociale des élèves. Mais celles-ci sont repérées sur la base de perceptions subjectives et d'impressions personnelles. Et s'agit-il bien là alors de différences liées exclusivement à l'origine sociale ?

Pour une part, les conditions de vie agissent directement sur le comportement des enfants et l'on peut repérer dans certains cas des comportements similaires à ceux répandus dans le

43 Nous évoquions (p. 177), en référence aux travaux de V. ISAMBERT-JAMATI, que selon l'origine sociale des élèves on peut s'attendre à des approches sensiblement différentes de la part des maîtres. De même que l'on peut s'attendre à des différences d'attitudes de la part des élèves *«en fonction du type de consommation culturelle de la famille et du quartier»*.

quartier. Mais l'attitude vis-à-vis de l'école dépend également, pour une part non négligeable, de la présence du maître lui-même.
Elle dépend de la relation qu'instaure le maître dans sa classe. Elle dépend – surtout lorsque les élèves sont très jeunes – du climat qu'il installe et de l'action qu'il mène véritablement dans sa pratique ; laquelle ne se déploie pas nécessairement en conformité et inéluctablement avec l'origine sociale du public, c'est-à-dire dans le sens d'un différenciation sociale – d'une reproduction des différences sociales.

Nous l'avons vu, à travers l'analyse des impressions données par les maîtres, leur pratique pédagogique se comprend à l'intérieur d'un contexte qu'ils considèrent réellement.
Et il faut comprendre les analyses que font les maîtres sur leurs élèves comme étant directement liées à toute une série de caractéristiques qui renvoient aux maîtres et qui leurs sont propres :
– capacité d'écoute,
– empathie,
– tolérance à l'inhabituel,
– degré de rigidité des attentes,
– conscience des difficultés des élèves,
– etc.
(Ceci peut venir, en effet, expliquer en partie que ce ne soit pas dans les écoles les plus "difficiles" – ZEP, école spécialisée – que l'on retrouve le qualificatif le plus marqué négativement à l'égard des élèves.)

Ainsi et bien qu'il faille apporter beaucoup de précautions à la lecture du tableau amené ici, il comporte néanmoins des indices relatifs à la position des maîtres au sein de leurs pratiques pédagogiques : au rôle qu'ils s'attribuent à l'intérieur de leurs actions et aux conditions qu'ils prennent en compte – de manière plus ou moins directe – pour leur travail (conditions faites en partie d'éléments objectifs, mais peut-être et surtout – eu égard au procédé de recueil de données auquel nous avons recours – d'éléments essentiellement subjectifs qui contribuent à les situer).
Et les données recueillies ici, sur la base d'analyses visant à décrire les autres, permettent d'élaborer peu à peu une image des profils respectifs de chaque maître. Profils qui renvoient non seulement à leur position dans la pratique, mais aussi à la façon d'asseoir celle-ci et, se faisant, de s'affirmer au sein de l'école.

En effet, ce qui ressort de cette analyse sur le regard que posent les maîtres sur leurs élèves, c'est – en revenant à l'hypothèse de travail émise sur ce point – que la différenciation en matière de pédagogie ne s'explique pas seulement par les différentes caractéristiques du public, elle dépend fortement de l'acteur lui-même, de ce qu'il considère et prend en compte pour sa pratique. De sa faculté à tenir son action non pas simplement comme universelle (c'est-à-dire

pouvant s'appliquer de la même manière pour tous), mais plutôt comme nécessitant une contextualisation afin de permettre aux élèves de s'en approcher selon des procédures variées[44]. L'hétérogénéité du public joue effectivement sur la différenciation des pratiques, mais dans un sens particulier : en mobilisant directement le maître ; en l'interpellant et l'amenant à se situer précisément dans sa tâche.

Si la façon de rendre compte ainsi du comportement que chaque maître perçoit de ses élèves établit bien l'une des bases de la différenciation, elle témoigne d'abord pour chaque maître, comme le précisait Jacky BEILLEROT, de son propre rapport non seulement à la connaissance[45], mais également aux autres, dans *«dans la façon de considérer les élèves comme des personnes»*[46].
Ainsi, l'hétérogénéité des pratiques, telle qu'elle peut s'exprimer au quotidien, est-elle liée (plus encore qu'à l'hétérogénéité même des publics) à ce regard que chaque maître pose sur ses élèves. Et s'il y a bien une réalité de différenciation pédagogique, elle s'exprime en grande partie par le fait des maîtres eux-mêmes : leur façon d'appréhender, analyser et mettre en relation leur tâche commune (enseigner) avec les conditions réelles de réalisation de celle-ci.

Pour répondre, enfin, à l'hypothèse de travail amenée sur ce point, on peut déjà affirmer que l'hétérogénéité des pratiques (c'est-à-dire l'effet d'altération produit par la distanciation vis-à-vis de formes de pratiques ou de modèles d'action attendus), prend appui pour une part sur des "éléments extérieurs" qui dépassent la simple question de choix – choix de contenus – dans ce que les maîtres décident de faire ou non.

Mais dans le même temps, ce sont ces éléments extérieurs particuliers (effet de contexte) qui renvoient directement au choix des maîtres ; ces choix sont enracinés et ne prennent réellement sens que dans la manière dont les maîtres considèrent effectivement un contexte donné – forcément non homogène – ; ils les conduisent à s'affirmer. Cette "affirmation", cette position particulière à l'égard de la pratique, est renforcée elle aussi par la position des maîtres à l'égard de leurs collègues, le rapport qu'ils établissent avec eux. Et le public de l'école, s'il se définit en grande partie par la population d'élèves, ne peut ignorer les rapports qui se tissent entre les maîtres. C'est pourquoi, dans le souci de procéder à un repérage le plus large possible sur les conditions d'exercice des maîtres (les lieux, les élèves), il nous a semblé devoir aborder le rapport qui s'établit entre enseignants. Il élargit le champ d'approche visant à circonscrire l'ensemble des éléments qui environne et peut influencer plus ou moins directement la pratique pédagogique.

---

44 Bien sûr cela nécessite une vérification plus approfondie (qui devra être faite sur la base des discours tenus sur la pratique pédagogique elle-même), mais nous repérons déjà là un premier indice jouant sur la différenciation.
45 in *"Voie et voix de la formation"*, *op. cit.*
46 J. BEILLEROT, *"Le Monde de l'Education"*, n°231-232.

Ainsi avons-nous alors orienté notre regard sur ce que disent les maîtres de leur propre situation dans l'école, la perception qu'ils en ont. Perception comme reflet d'une première analyse de sa position par rapport aux autres, comme élément de repérage comparatif vis-à-vis de celle des autres collègues.
Car c'est dans cette relation duale entre soi et autrui que se construit sa position pour soi : dans le regard des autres[47].

2. LA POSITION DES MAITRES DANS L'ECOLE

Au départ du paragraphe sur "les effets de contexte", nous soulignions le fait que se mettait en place, dans tout contexte impliquant pour le sujet, un système de relations d'inter-dépendances entre tous les éléments du contexte.
Ainsi, dans ce système de relations, celles émanant du rapport entre collègues – qu'elles soient ouvertes ou cachés – peuvent-elles être déterminantes en ce qu'elles jouent pour une part dans ce que le maître s'autorise ou non à faire et à dire à propos de sa pratique pédagogique.
De là, l'importance, pour nous, d'interroger les maîtres sur leur ressenti quant à leurs relations avec leurs collègues ; leur ressenti, c'est-à-dire leur propre perception sur la situation dans laquelle chacun se trouve impliqué.
En effet, nous pensons que selon le système de relations en place dans l'école et selon la façon dont le maître le vit et perçoit, la pratique pédagogique elle-même peut s'en trouver transformée.

Il n'y a, par exemple, aucune commune mesure entre une situation de relations dans laquelle on se sent à l'aise, à sa place, reconnu par ses pairs – et où donc on peut s'autoriser ouvertement un certain nombre de libertés –, et celle où l'on ne ressent aucun lien particulier avec ses collègues, sinon de l'indifférence, voire de la méfiance – et où, dans ce cadre, la pratique pédagogique, toujours soumise au regard plus ou moins suspicieux des autres, reste alors un lieu privé au sein duquel le maître ne reconnaît à personne le droit de pénétrer.
Dans ce contexte, on peut dire que la qualité des relations influence la pratique pédagogique, de même que la pratique pédagogique (celle reconnue par ses pairs, c'est-à-dire celle où l'on se reconnaît soi-même en premier lieu) influence les relations entre collègues. Mais ce que l'on peut dire surtout, c'est que tout système de relations (qu'il soit basé sur la reconnaissance ou au contraire la méfiance) repose sur des valeurs qui se présentent comme des éléments organisateurs et régulateurs de ces relations.

---

47 C. DUBAR, (1991). *"La socialisation. Construction des identités, sociales et professionnelles"*, Paris, Colin, p. 112. *«L'identité pour soi est corrélative d'Autrui et de sa reconnaissance : je ne sais jamais qui je suis que dans le regard d'Autrui (...) en sorte que nous comptons sur nos "communications" pour nous renseigner sur l'identité qu'autrui nous attribue et donc nous forger une identité pour nous-mêmes.»*

La présence de telles valeurs se repère plus largement dans tout comportement mettant en jeu un processus de développement de l'homme[48]. C'est d'elles qu'émanent les choix qu'opèrent les maîtres au sein de leurs pratiques pédagogiques ; c'est d'elles aussi que s'établissent les rapports entre les hommes.

En ce qui concerne les types de relations perçues par chaque maître dans son école, ce que nous pouvons dire c'est que les impressions ressenties le sont sur la base de valeurs. Celles-ci relèvent du type d'analyse dont chacun procède. Il y a mise en rapport des réactions perçues chez l'autre, lesquelles sont jugées à l'aune de sa propre conception des choses.
Ainsi, les impressions rapportées sont-elles révélatrices non seulement de l'identité que chacun se fait de lui, mais également de ce que chaque maître valorise et conçoit dans sa pratique pédagogique.

Des impressions recueillies ici, sur le ressenti de la situation occupée par le maître vis-à-vis de ses collègues, il ressort un élément fort, revenant comme une constante dans l'ensemble des entretiens : un sentiment de "décalage". Cette perception est, en effet, commune à l'ensemble des enquêtés ; chacun se percevant comme "décalé", c'est-à-dire comme "à côté" de ce qui se fait généralement par rapport aux collègues.

Mais les raisons profondes peuvent être multiples. Et la première qui est invoquée est directement liée à la pratique pédagogique de danse contemporaine. Pratiquer la danse contemporaine avec ses élèves ne semble pas être si évident, ni même être un chose allant de soi. C'est en tout cas la première impression qui ressort du traitement des données sur ce point.
Et au-delà de la question posée sur ce *«que valent les valeurs que prétendent imposer les éducateurs»*[49] – que ce soit celles imposées aux élèves ou celles qu'un rapport de forces impose au sein d'un groupe de collègue –, la façon dont les maîtres se perçoivent au sein de leur école, et notamment dans leurs relations à leurs collègues, révèle principalement le système de valeurs auquel ils se réfèrent et qui organise ainsi leur rapport aux autres.
Système qui les pousse à affirmer leurs choix et à se positionner quant à ces choix-là. Dans les propos tenus ici par les enquêtés, ce sont effectivement les multiples regards qu'ils portent sur la situation qui sont évoqués ; regards comme autant de façons d'affirmer leur propre position : sur leur rôle, sur la pratique pédagogique elle-même, sur la fonction et la place de la danse contemporaine à l'école. Des regards, enfin, comme autant d'éléments révélateurs de la personne elle-même, de ce qui l'organise au plus profond.

---

48 Nous nous rapportons ici à l'analyse de Ch. HADJI, (1992). *"Penser et agir l'éducation"*, Paris, ESF, p. 97 : *«Dans la conduite de l'individu, dans le projet qui donne sens à ses apprentissages, dans l'acte éducatif qui les organise, on constate la présence de valeurs comme éléments organisateurs et dynamogènes. C'est dire que la question du choix, autrement dit de la valeur, des valeurs, est bien cardinale.»*

49 *Ibid.*

Pour en revenir au sentiment de décalage évoqué par les maîtres, on verra que s'il est une constante pour l'ensemble des maîtres, il n'agit pas de la même manière pour tous. La façon de le vivre diffère d'un enquêté à l'autre, selon l'analyse que chacun fait de la situation qu'il perçoit. C'est-à-dire selon la façon dont chacun se sent impliqué dans cette situation, regardé ou même jugé par ses pairs et surtout selon la manière dont chacun trouve des réponses pour soi, dans cette relation aux autres.

Ainsi, si certains semblent éprouver une sorte de sentiment d'incommunication" – dont ils souffrent ou non –, mais qui les place "ailleurs" vis-à-vis des autres, d'autres repèrent ce décalage invoqué comme quelque chose qui les "distinguerait"[50] – dans le sens où ce sentiment est vécu plutôt comme un avantage que comme quelque chose qui les séparerait des autres. Pour d'autres encore, ce qui est mis en évidence n'est pas tant un sentiment d'incommunication que celui d'une impuissance à communiquer. S'ils se rapprochent par là du premier groupe, l'analyse qu'ils font de ce sentiment est directement rapportée à l'objet sur lequel porte ce décalage, c'est-à-dire sur l'activité traitée. Le décalage est alors vécu non pas par rapport à leur propre situation – comme pour le premier groupe –, mais par rapport à la danse et surtout au problème de non reconnaissance qu'elle pose. Et de ce point de vue, ce troisième groupe se rapproche du second en ce que l'analyse renvoie à l'activité enseignée. En effet, l'impression de se distinguer vécue par le deuxième groupe, l'est par rapport à la danse : son originalité et le fait qu'elle n'est pas pratiquée par tous. (D'ailleurs ce sentiment de distinction est alimenté par les collègues eux-mêmes, en ce qu'ils font appel aux maîtres enquêtés pour assumer l'enseignement de la danse à leur place – que le travail effectué soit par ailleurs reconnu ou non.)

Au total, nous avons donc pu repérer trois grands types de raisons invoquées, à l'origine de la perception intime de ce décalage. Trois catégories que l'on identifiera à partir des sentiments les plus marquants qu'ils ont produit chez chaque maître :
– sentiment d'être "ailleurs",
– sentiment de se distinguer des autres par la pratique d'une activité peu répandue,
– sentiment d'impuissance à communiquer avec les collègues, à cause de la non reconnaissance de l'activité pratiquée.
Trois types de perceptions qui poussent les maîtres à s'affirmer non seulement par rapport aux collègues mais également vis-à-vis de leur propre pratique pédagogique.
Cette répartition en trois types de perceptions, s'exprime à travers des remarques qui évoquent l'une des trois catégories élaborées :

50 "Distinction" au sens où l'emploie P. BOURDIEU, c'est-à-dire en tant que cette perception du décalage leur donne le sentiment de se placer au-dessus des autres et en tout cas en dehors des autres.

• Dans le premier groupe, le discours sur la pratique en danse contemporaine vient comme une analyse de soi, du regard posé sur les choses et le milieu dans lequel on est inséré.

«J'ai jamais osé leur dire que je fonctionnais comme ça. J'ai l'impression d'être néfaste. (...) Quand on crée un espace de liberté [elle fait allusion à la relation avec ses élèves], *c'est difficile de restreindre après* [quand les élèves changent de classe et donc de maître]. *C'est pour ça, quelques fois, j'ai l'impression d'être déstabilisante pour les gamins.»*

Catherine – Ecole de milieu ouvrier, zone urbaine.

La pratique de la danse, telle qu'elle est comprise par les maîtres, déclenche une réflexion qui peut être poussée très loin et qui fait se percevoir très en décalage par rapport aux collègues.

«C'est un rapport entre moi et le milieu... au sens large». Il y a là, la marque d'une réflexion entre la matière et le processus où, de toute façon, pour pratiquer la danse contemporaine, *«il faut être quelqu'un qui cherche.»*

Ophélie – Ecole de milieu bourgeois, zone rurale.

La réflexion menée est basée sur un questionnement – de soi, de sa pratique – qui provoque une remise en question, notamment des habitudes professionnelles.
Le discours vient aussi comme une prise de conscience des rapports entre les maîtres, où la simple pratique d'une activité peu ordinaire, peut amener des résistances et réticences entre les personnes.

«Je ne sais pas si..., c'est sûr que ça ne doit pas être toujours évident de faire accepter... (silence).»

Eloïse – Ecole de milieu ouvrier, zone urbaine.

Et cette perception de décalage, ce sentiment de se situer "ailleurs" vis-à-vis des collègues qui renvoie à soi, évoque aussi, d'une certaine manière, la solitude.

«Il faudrait que les gens apprennent à connaître (...) On ne reconnaît pas l'activité en tant que telle. C'est parce que... ça va servir à... C'est en décalage. Et puis de toute façon, les gens ne savent pas ce que c'est. Il y a une complète méconnaissance. (...) Ici, moi je peux peut être en faire plus facilement, du fait de..., de ma fonction ; puisque je suis institutrice/rééducatrice, que j'ai un atelier à mener... heu, ...je peux choisir la danse. Mais... je pense que dans certaines écoles, ça ne doit pas être très facile. Et puis même ! Moi ce que je fais, c'est pas... du tout cuit, quoi.»

Clotilde – Ecole spécialisée de milieu ouvrier, zone urbaine.

L'incompréhension et la solitude dans laquelle se retrouvent les maîtres, sont des éléments qui concourent à éprouver ce sentiment de décalage, cette impression d'être "ailleurs", c'est-à-dire

sur des approches, des préoccupations et des perceptions différentes de celles que l'on ressent chez les collègues. Et c'est dans ce cadre qu'est invoquée la formation comme moyen de trouver un lieu d'échange et de compréhension possibles.

«J'aimerais pouvoir intervenir beaucoup plus au niveau des adultes..., pour justement avoir le temps de discuter avec ces gens-là et..., et leur communiquer..., transformer ce qu'ils font.»

Benoîte – Ecole de milieu ouvrier, zone rurale.

• Pour le deuxième groupe, le sentiment de "distinction" qui se dégage, évoque la compétence acquise pour la pratique d'une activité peu ordinaire, inhabituelle et qui les place, de fait, dans une situation particulière.

Cette situation particulière occupe deux positions extrêmes sur ce que l'on pourrait appeler "une échelle de reconnaissance" ; mais toutes les remarques effectuées par les maîtres convergent vers l'évocation du problème de formation. Une formation qui ouvre à la compréhension, qui autorise l'écoute et le respect.

«Il faudrait qu'on puisse non seulement en faire en maternelle, mais que ça continue après. C'est ce que j'ai voulu faire en continuant à les prendre en C.P.. Mais, heu... il y avait à la fois des problèmes de communications avec les collègues, à la fois... – je pense que tout était lié, en fait ! –, on n'avait jamais la même salle, on oubliait que je venais, enfin c'était, heu...

Donc j'ai arrêté. J'ai arrêté parce que... j'étais pas comprise ! (...) C'était pas reçu favorablement au niveau des maîtres... Donc, c'est vrai !Il faudrait pouvoir, mais... – je sais pas, moi –, ouvrir un peu les gens là-dessus.»

Valérie – Ecole de milieu ouvrier, zone urbaine.

Mais la formation à laquelle il est fait allusion n'est pas nécessairement un acte hiérarchiquement organisé. Elle peut s'effectuer de façon plus informelle à l'intérieur de l'école. Ce peut être le cas lorsque le maître est bien implanté dans son école, lorsque son travail est connu, lorsque le maître s'ouvre sur ce qu'il fait. Mais cela ne va pas sans difficulté non plus, d'où un appel en direction de la formation.

«Moi, je pense qu'il faut que les enseignants soient formés (...). J'ai fait des cours d'initiation et... Je pense que..., c'était simplement pour leur donner envie peut être et d'aller en stage... Bon, ça les a intéressées heu..., mais c'est resté... Il y en a qui ne pouvait pas venir le midi, alors que toutes les dates étaient prévues. Donc, seulement sur dix filles, il y en avait que six, quoi. Il y en avait toujours trois-quatre... sur la défensive. Parce que ça touche au corps, il y a pas de matériel quoi, le matériel c'est soi ! (rire). Alors bon, ça fait un peu peur quand même. Donc, je pense que par l'intermédiaire d'un stage...

Gabrielle – Ecole de milieu bourgeois, zone urbaine.

Au-delà de ces deux positions extrêmes, le décalage évoqué par les maîtres de cette catégorie s'illustre par divers degré de perception. Il est vécu à la fois comme un avantage réel et comme une frustration par le manque d'échanges auquel il condamne, du fait de l'absence de formation des collègues dans ce domaine.

> *«Je me sens un peu en décalage, parce que peu de personnes pratiquent. (...) C'est pas facile parce que j'étais seule à pratiquer dans un groupe scolaire (...). Ce qui est important, c'est d'avoir une équipe à qui on..., avec qui on discute, on confronte, heu..., on peut avancer et... ensemble ! Et c'est difficile d'avancer seule dans un groupe, dans une équipe... Ça c'est difficile.»*
>
> Gaëtane – Ecole de milieu ouvrier, zone rurale.

Et même le spectacle – véritable lieu où l'on donne à voir le fruit du travail d'une année – ne peut suffire à faire pratiquer les autres. Au delà de l'enthousiasme qu'il génère et de la reconnaissance du travail réalisé, l'activité reste à part pour les collègues et vécue comme une pratique n'étant pas à la portée de tous.

> *«C'est pas du tout facile [de pratiquer la danse] dans le sens où il faut danser soi. Donc, ça voudrait dire qu'on permette aux gens d'avoir une formation personnelle dans ce domaine là. Alors, est-ce que chacun..., est-ce que les gens sont capables aussi de faire la démarche d'aller danser et donc d'être dérangés ?... ; parce que c'est pas toujours simple de danser quand on a quarante ans et qu'on n'a jamais eu de vécu physique... et heu....(...)*
>
> *Parce que prendre conscience de la nécessité de faire de la danse à l'école : oui. Je pense que les gens prendront vite conscience. Parce que c'est une activité qui est en train de monter. Mais heu..., de là à arriver à faire..., faire de la danse aux gens dans l'enseignement, moi je suis pas très optimiste. (rire) Et heu..., je me suis faite interpeller justement par mon inspecteur pour faire quelque chose en danse dans la circonscription. Je lui ai dit oui, mais d'abord je commence par faire danser les gens. Après, on voit. Parce que sinon c'est pas..., c'est difficile. Mais bon, tout espoir est permis. (silence).*
>
> Chantal – Ecole de milieu ouvrier, zone rurale.

Enfin, si le décalage vient du manque de formation attribué aux collègues, il provient aussi des échanges entre maîtres et des négociations possibles à l'intérieur de l'école. De la reconnaissance, par les autres, de cette forme d'activité.

> *«Je pense que c'est plutôt au niveau des conceptions des gens que c'est dur. C'est ce qui me poserait le plus de problème. En fait, la difficulté, elle vient des autres... et de notre pratique à nous ! Parce que gérer un projet, c'est dur, aussi. (...) On ne peut pas faire n'importe quoi, sous prétexte que c'est de la danse et que c'est le gamin qui*

crée... ; enfin, il y a une logique aussi dans ce qu'on fait. Oui ! Je disais les conceptions des autres, déjà pour arriver à proposer l'activité au sein de l'école.»

Nadège – Ecole de milieu ouvrier, zone urbaine.

Dans ce deuxième groupe, où le sentiment de décalage est vécu comme une distinction, les maîtres n'échappent pas – comme pour le premier groupe – à la nécessité de prendre en compte la réalité des collègues ; de considérer les rapports qui s'établissent entre deux niveaux de regards sur la pratique et d'organisation au sein d'une même école.
Et ce qui ressort de ces impressions, c'est ce que mettent en avant les deux élèves-maîtres, ce qu'elles semblent percevoir avec plus d'acuité, c'est-à-dire la nécessité de trouver un lieu de négociation à l'intérieur d'approches et de sensibilités différentes où le regard d'autrui renvoie à soi-même.

• Pour le troisième groupe où l'impression de décalage avec les collègues provient de la difficulté à communiquer sur la pratique, (une pratique non reconnue, perçue comme subalterne et pour laquelle ceux qui ne s'y sont pas engagés ont du mal à saisir son intérêt, ni même ce qui peut bien s'y faire), les maîtres repèrent d'une manière très forte ce qui les sépare des autres. Et ils l'expriment comme un regret ou un sentiment où se mêlent impuissance et incompréhension.

«Même vis-à-vis des autres enseignants... on sent que, au début ça a été très dur. Ça a été..., ça n'a pas été compris, je veux dire. Heu..., bon, de toute façon pour eux, c'était "danse" ; déjà, entre la notion de danse contemporaine, pour eux, et danse, il n'y a pas de différence. Voilà.»

Etienne – Ecole de milieu ouvrier, zone urbaine.

« La difficulté...faire comprendre aux gens que ce n'est pas un moment de récréation ; c'est un enseignement comme un autre et que ça doit être pris au sérieux comme les mathématiques, le français, tout le reste... Et surtout en primaire...c'est difficile de faire admettre... ça. Au niveau de la danse, comme au niveau des arts plastiques ou la musique. En maternelle, c'est plus facile parce que les gens ne se sentent pas pris...par un contenu qu'ils doivent absolument faire. Il y a plus de liberté en maternelle...plus de...plus de délire je dirais. Les gens se donnent le temps de faire des choses. Ça, ça n'existe plus en primaire. C'est dommage, quoi.»

Michèle – Ecole de milieu ouvrier, zone urbaine.

Ce sentiment qui renvoie à un constat d'impuissance vis-à-vis d'un état de faits dont il faut bien s'arranger, amène les maîtres à comparer les pratiques ; à tenter de mesurer ce qui les sépare du comportement des autres collègues. Un décalage qui se mesure au quotidien par des attitudes de mépris, ou par un désintérêt affiché de ce qui est fait par le maître y compris des productions des élèves.

«Il y a une autre collègue qui fait de la danse avec ses enfants, qui elle aussi aime ça, qui continue à travailler parce qu'elle trouve que c'est un moyen pour les enfants de s'exprimer d'une autre façon. Donc,... on est trois à... disons à y croire, à voir que c'est autre chose, que l'école c'est pas que des maths et du français. Mais c'est vrai que quand je vois le regard des autres, les sourires, les... moi je vois bien que par rapport à eux, ce que je fais... c'est pas ce qui se fait. (...) Ils n'iront jamais à un spectacle de danse... Chez eux, on met la télévision, hein ! (...) C'est ça la mentalité.»

Irène – Ecole de milieu ouvrier, zone urbaine.

La comparaison avec les collègues se fait aussi à travers l'engagement que demande ce genre de pratique. Un engagement qu'on ne retrouve pas partout et qui dérange.

«Il y a des écoles où [la danse] *est complètement absente. (...) Les autres collègues ne cherchent pas à savoir ce qui s'y fait. (silence).*

C'est vrai qu'en plus, hein, ça fait pas partie des rencontres... sportives,... ça fait pas partie des choses reconnues,... c'est vrai ! C'est vrai que j'ai des collègues qui doivent penser que je fais quelque chose qui n'a rien à voir avec le programme, quoi. Pendant ce temps je ne fais pas de sports collectifs, je fais pas d'athlétisme, des choses comme ça, quoi. Et ça les surprend sans doute beaucoup que je conserve une heure par semaine pour le faire. Et ceci dit, je suis quand même la seule dans l'école à faire du sport... – et de la danse –, sans intervenant extérieur. Donc ceci dit, les enfants bénéficient d'un enseignement qui est donné par les moniteurs, et puis en dehors de ça, le maître ne fait rien, quoi.

C'est quand même une vérité... assez générale dans les écoles. (...) Alors, c'est vrai que je dérange peut-être, hein.»

Henriette – Ecole de milieu bourgeois, zone urbaine.

Enfin, ce sentiment de décalage, souligné par la difficulté à communiquer ce qui est devenu un moyen de changement de la pratique, de relation différente avec les élèves et avec tout ce qui entoure la tâche d'éduquer, renvoie les maîtres à leur solitude ; à leur marginalité aussi.

«J'ai aussi ressenti beaucoup... le fait que... enfin, que parmi les parents, la danse n'est pas une activité qui est première quoi !

A l'école (sourire), on vient d'abord pour apprendre à lire, à écrire, à compter et bon,... danser, c'est... (silence). Enfin, dans les mentalités c'est pas... c'est pas premier ça, la danse à l'école, comme moyen d'expression... (silence)»

Pierre – Ecole de milieu ouvrier, zone rurale.

«On passe pour des... "zinzins" en plus, hein ! Parce que bon, ce que font... Et puis... bon la grande différence aussi, ce qui est un peu pénible c'est que,... les enfants, ce qu'ils ont comme image de la danse c'est,... c'est vite au mois de mai, on leur fait

préparer une danse heu... collective, genre folklorique, toute préparée, toute décrite, il y a plus qu'à mettre la cassette et puis on leur apprend les pas. Ils sont habitués à ça, et... Et en plus c'est fait dans un esprit de corvée. Moi, j'ai... en début d'année j'ai essayé de dire... qu'il fallait qu'on parte de ce qu'on avait envie de faire, partir de nos envies, mais par partir de corvées. (...) Je suis vraiment passé pour un "zinzin". Et... je suis rentré dans mon coin, quoi. (silence)»

Matthieu – Ecole de milieu ouvrier, zone urbaine.

Nous disions plus haut que les regards que percevaient les maîtres sur leurs pratiques les poussaient à prendre position. A s'affirmer. On voit, dans les multiples impressions recueillies, que leurs positions ne sont pas toujours faciles à assumer. Mais les maîtres continuent de pratiquer, y compris dans un contexte peu favorable. Et s'ils cherchent des raisons à ce contexte – qui les renvoient à eux-mêmes et à leur pratique –, ces raisons leur donnent un point d'appui pour d'abord se situer, pour trouver une identité professionnelle.

Les trois niveaux de raisons invoquées à propos du sentiment de décalage pourraient s'ordonner relativement au degré de maîtrise de l'activité, mais aussi et surtout à l'analyse et l'affirmation de chaque maître sur cette situation (il n'y a pas de relation directe entre les trois niveaux décrits et l'ancienneté d'expérience en danse).

– Dans le premier groupe ("ailleurs"), on trouve cinq maîtres dont l'expérience, le cursus suivi ou le trajet personnel révèle une réflexion approfondie vis-à-vis de l'activité, de ce à quoi elle engage pour soi comme pour les autres. Cette réflexion ne les positionne – pour eux – ni mieux, ni moins bien que leurs collègues, mais "ailleurs" ; c'est-à-dire dans un lieu où les choix effectués doivent se vivre dans la différence, dans le respect des différences, dans la conscience de ce à quoi engage cette différence.

– Dans le deuxième groupe ("distinction"), les maîtres semblent avoir une conscience aiguë de leur différence. Celle-ci, vécue sur le mode positif, les incite à une attitude visant la diffusion de ce qui est ressenti comme un "plus" pour combler un vide ou un manque chez les autres. Cette attitude quasi hégémonique place leur analyse sur un autre niveau que le groupe précédent. Elle dévoile un élan certes réel, mais qui se heurte à une réalité plus complexe où l'enthousiasme ne peut suffire.

– Enfin, dans le troisième groupe ("difficultés à communiquer"), on retrouve des maîtres dont l'expérience les amène à développer des positions plus atténuées que celles du deuxième groupe. Peut-être parce que leur situation au sein de l'école est plus difficile à vivre, mais sans doute aussi parce que cette expérience les amène à un repli "protecteur", qui les rapproche d'une

certaine manière du premier groupe et qui les conduit – même à regret – à vivre leur expérience dans la différence.

Dans ces trois niveaux de regard, on retiendra néanmoins les difficultés auxquelles cette activité, dans laquelle les maîtres se sont volontairement engagés, les conduit. Ils révèlent surtout le fait qu'elle provoque des prises de conscience n'allant pas de soi et qui peuvent expliquer bien des résistances en bousculant nombre d'habitudes ou de principes acquis.

Dans le tableau qui suit, la répartition montre que les différents types de décalages perçus ne sont pas directement liés au milieu social de l'école.

ÉCOLES : MILIEU SOCIAL ET ZONE GÉOGRAPHIQUE / RAISON INVOQUÉES AU "DÉCALAGE"		"AILLEURS"	"DISTINCTION"	"DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER"
MILIEU SOCIAL OUVRIER	ZONE URBAINE	Catherine Eloïse Clotilde	Valérie Olga Nadège	Michèle Irène Etienne Matthieu
	ZONE RURALE	Benoîte	Gaëtane Chantal	Pierre
MILIEU SOCIAL BOURGEOIS	ZONE URBAINE		Gabrielle	Laure Henriette
	ZONE RURALE	Ophélie		

Quel que soit le milieu, les effets "classiques"[51] que l'on pourrait attendre ne sont pas opérants. Et le milieu, même s'il intervient d'une certaine manière, eu égard au poids des habitudes et des attentes, ne joue pas ce rôle majeur attendu.

La répartition est homogène : on retrouve pratiquement le même nombre de maîtres dans chaque catégorie. C'est bien le maître lui-même qui est au centre des perceptions, dans ce jeu de relations au sein de l'école. Et plus encore, c'est le regard qu'il porte sur ces perceptions qui est mis en avant.

Si ce dernier est dépendant de l'histoire biographique du sujet, il dérive également de la constitution de l'identité professionnelle : laquelle se construit non seulement dans le regard

51 Nous entendons par "effets classiques", le fait de s'attendre à ce que ce soit dans les écoles rurales de milieu ouvrier, là où les pratiques culturelles sont les moins mobilisées, que l'on retrouve massivement les catégories "distinction" et "difficultés à communiquer".

d'autrui, mais également à travers ce que chacun considère comme nécessaire pour les élèves dans la construction de leur personnalité et le développement de leur expression.

Il s'agit donc bien de valeurs en jeu.
Sur ce point, c'est l'analyse des pratiques pédagogiques qui est susceptible d'apporter des éléments intéressants quant à la position du maître, à la fois vis-à-vis de l'activité qu'il traite (son rôle, sa place) et de ses propres rôle et place au sein du système (conception éducative). Enfin, l'impression que perçoit chaque maître, dans sa relation aux collègues, le pousse indirectement à affirmer sa position vis-à-vis des autres et à alimenter sa réflexion sur la pratique : le rôle qu'elle joue, la place qu'elle occupe et, la place et le rôle du maître dans ce contexte-là.

IV REGARD SUR LE CONTEXTE

Au terme de ce chapitre sur l'identification des lieux de pratique, ce que l'on retient c'est que le regard porté par les maîtres sur ces lieux ne conduit pas nécessairement à une typologie servant à décrire directement les sujets. Mais il dirige le propre regard du lecteur sur un contexte mouvant où les choses – surtout lorsqu'il s'agit de relations – ne peuvent être figées, ni fixées une fois pour toutes.

Ainsi, avons-nous repéré que les données recueillies ne s'ordonnaient pas nécessairement selon un ordre classique attendu. Ceci étant dû au fait que nous avons analysé des discours et que, ce faisant, ils passaient par le filtre des sujets eux-mêmes. Dans ce cadre, le regard posé sur les élèves, par exemple, n'est pas forcément lié à des critères purement scolaires (obéissance, attention...), mais répond plutôt à des critères dépendants des maîtres eux-mêmes : ce qu'ils recherchent, ce qu'ils valorisent.
Donc, un regard davantage rattaché à des valeurs qu'à des modèles pré-établis sur des normes ou des vertus scolaires (même si ceux-là peuvent également être intégrés à celles-ci).

Les résultats obtenus précisent chaque fois des contextes et cernent de plus en plus des types de comportements à l'intérieur des pratiques. Les critères retenus alors se présentent en tant qu'expression de la manière dont chaque maître, non seulement aborde les relations, mais également conçoit sa pratique pédagogique. Comme une sorte de dévoilement des pratiques, c'est-à-dire dévoilement de ce qui se fait, et surtout de ce qui pousse à ce que telle chose soit faite. Ceci permet de repérer l'hétérogénéité des pratiques pédagogiques et surtout de repérer ce qui est profondément organisateur du fonctionnement des sujets. Dans ce contexte de dévoilement, on remarquera enfin que nous n'avons jamais jusqu'alors cherché à classer ou ranger nommément chaque maître selon la teneur de ses propos. Il ne s'agit pas dans ce travail de procéder à un étiquetage des enquêtés, mais bien plutôt de repérer l'existence de types de comportements et de pratiques jusque là passés sous silence ou volontairement ignorés.

L'intérêt de notre travail consiste plutôt à rendre compte des différentes pratiques pédagogiques, de ce qu'elles offrent comme "autre" possible. Et, vis-à-vis de cette hétérogénéité, on peut dire que la variété des parcours individuels et des milieux d'origine exprime déjà une certaine hétérogénéité. L'accès au métier est aussi un élément qui joue dans ce domaine. Il faut également considérer que l'élévation du niveau d'études pour accéder à la profession, de même

BU LILLE1

que l'expérience acquise dans le métier et l'ouverture des mentalités (ce qui est autorisé dans les faits, par l'institution et même ce qu'elle suscite à travers ses diverses formes de recrutement) entretiennent cette hétérogénéité.

Mais celle-ci est entretenue par les pratiques culturelles et les références auxquelles puisent les maîtres, elle provient aussi et surtout des maîtres eux-mêmes : des choix qu'ils réalisent, des analyses qu'ils effectuent et des valeurs qu'ils véhiculent. Et s'il y a bien une hétérogénéité qui s'exprime au regard de la variété des publics, c'est bien, en dernier recours, l'action et les réactions des maîtres qui la produisent et la conduisent.

Ainsi, pour en revenir à l'hypothèse précédemment émise sur l'origine de l'hétérogénéité des pratiques, nous pouvons procéder à présent à un premier éclaircissement. Nous avions émis l'hypothèse de l'influence du sexe et de l'âge, de même que l'origine et la position du profil scolaire des maîtres et du public de l'école, comme éléments à l'origine d'une différenciation des pratiques pédagogiques

Nous avons pu voir, en entrant indirectement dans la pratique pédagogique, mais en nous intéressant tout d'abord à ses acteurs :
– au trajet qu'ils ont suivi pour arriver à leur situation actuelle,
– à ce qu'ils perçoivent de la situation dans laquelle ils sont insérés,
– au regard qu'ils posent sur ce contexte,
que les maîtres se trouvent effectivement au centre de la pratique pédagogique ; que ce sont eux, par les réflexions, les remarques et les analyses sur lesquelles ils débouchent qui déterminent la façon dont ils vont s'inscrire dans leur pratique pédagogique. Sur ce point, on peut relever là une évidence première, puisque, en fait, ils parlent d'eux-mêmes. Mais ce que nous voulons souligner, c'est que plus que de mettre en lumière des corrélations entre pratiques et appartenances sociales – sorte de relations irréductibles –, nous voyons apparaître et s'affirmer, à travers une hétérogénéité de provenances, de trajets, de motivations... la part active des sujets. Part active qui relève du sujet lui-même, sa réflexion, sa sensibilité.
Et le rapport d'expérience auquel nous avons procédé jusqu'alors, en rendant compte de la perception des enquêtés sur leurs situations, montre qu'au-delà de certains déterminismes, c'est bien le maître lui-même – en tant que sujet responsable agissant et réagissant dans un contexte déterminé – qui oriente sa pratique dans un sens ou dans un autre.

Bien sûr, dans un contexte où les relations sont à ce point importantes et déterminantes, où les réactions des uns se comprennent dans celles des autres, lorsque nous disons que ce sont les maîtres qui déterminent eux-mêmes et en dernier recours leur pratique pédagogique, nous ne faisons pas référence à la toute puissance d'un pouvoir qui s'exercerait en dépit des circonstances, mais véritablement aux marges de manœuvre dont disposent les maîtres.

BU LILLE 1

Des marges de manœuvre qui, selon l'expression de Viviane ISAMBERT-JAMATI, concourent à infléchir la pratique pédagogique dans un sens ou dans un autre. Des marges de manœuvre qui sont le réel pouvoir de l'enseignant et qui autorisent toutes variations de pratiques en vertu de ce que chacun considère important et nécessaire. C'est donc bien de ces dernières dont il s'agit ici, lorsque l'on place les maîtres au centre de la pratique pédagogique ; de la relation pédagogique devrions-nous dire, car l'enseignant n'est pas, par nature. Il n'existe que parce qu'il y a toujours quelque chose à apprendre à quelqu'un. La pratique pédagogique met donc directement en relation des hommes avec un contexte (des enfants, des lieux) et un objet de médiation de cette relation.

Mais pour comprendre les différences de pratiques pédagogiques, leurs variations, il nous a semblé utile de connaître d'abord les contextes dans lesquels celles-ci se déploient. Car à bien y réfléchir, la manière dont chacun s'insère dans le système dans lequel il œuvre, la façon dont il le perçoit sur la base de son expérience, est un élément fort qui imprime, infléchit, détermine les réactions qui en découlent.

Et ces réactions, enfin, ne sont pas le pur produit de la situation elle-même. Elles sont le point de rencontre entre la situation d'une part (ce qui concourt à la définir : un contexte, des hommes, des objets) et la sensibilité de ceux qui y sont impliqués d'autre part. La sensibilité, c'est-à-dire la façon de percevoir les choses, de se les représenter et celle de se donner un but à poursuivre, de tendre et espérer en quelque chose. En matière d'éducation, on dira qu'il s'agit sur ce dernier point, de la manière dont chacun, chaque maître, conçoit l'homme qu'il veut former.

Si «*l'exercice de la pédagogie dans nos sociétés ne peut plus se concevoir sans les réglementations administratives,* [si] *celles-ci légifèrent, non seulement sur les conditions d'exercice de la pédagogie, mais orientent, proposent, incitent ou imposent des objectifs, des évaluations et des manières de faire,* [il faut dire qu'] *on aurait beau jeu de s'en plaindre*»[52]. En effet, il n'est pas condamnable dans un système éducatif de vouloir préserver une certaine égalité pour chacun et donc rechercher une forme de modélisation et homogénéisation des pratiques. Cependant, il faut savoir que si «*l'imposition pédagogique assure une égalité formelle des enseignants et des enseignés, toujours elle postule du meilleur à la juste place*»[53]. Or, ce dont il vaut la peine de s'interroger, est la nature de ce "meilleur". Que signifie véritablement ce qualificatif sensé de ne pas poser question, que recouvre-t-il exactement, que sous-entend- il de représentations et de conceptions ? Il nous semble, alors, que l'hétérogénéité des pratiques prend racine dans ce "meilleur"-là ; s'exprime dans la façon dont chacun investit et se représente ce "meilleur". L'hétérogénéité des pratiques prend donc racine au sein de

52 J. BEILLEROT, *"Voies et voix de la formation"*, op. cit., p.19.
53 *Ibid.*

valeurs (car qui dit "meilleur", dit valeur) qui s'expriment à travers les marges de manœuvre dont disposent les maîtres.
Et ce "meilleur" exprime alors la manière dont chacun investit la tâche dans laquelle il est impliqué. Celle-ci, cette manière de se représenter sa tâche, de lui attribuer un rôle et un but, est corrélative de la façon dont le sujet s'est construit. De la manière dont il projette des choses dans cette tâche-là ; des choses c'est-à-dire essentiellement des valeurs.

Pour en revenir à ce que nous avons étudié dans ce chapitre "Des situations et des hommes", il nous faut souligner que nous avons mis en évidence la présence de valeurs, y compris dans des lieux qui pourraient en sembler dépourvus, c'est-à-dire ceux du rapport du contexte de travail. Or, ce rapport, même s'il cherche à se montrer objectif, nous l'avons vu, implique le regard du sujet à son égard. Dès lors, il implique le sujet lui-même, sa relation aux autres et aux choses et dévoile, dans la façon dont il interprète et comprend la réalité, les valeurs qui fondent son regard.

Ceci est directement mis en évidence dans le troisième sous-chapitre de ce chapitre, dans ce que nous avons appelé "les effets de contexte", où le regard posé sur une situation donnée permet de situer les propos tenus par chaque maître.

En effet, à travers le regard posé sur les élèves, qui contribue à définir les caractéristiques de ceux-ci, les qualificatifs émis à leur égard sont révélateurs de la façon dont chaque maître non seulement perçoit cette situation, mais encore l'interprète, et en tire des analyses pour lui-même et par extension pour sa pratique. Ainsi, voit-on que dire de ses élèves qu'ils sont "agités" ou non, "calmes" ou "autonomes" etc. relève en grande partie de ce que le maître valorise dans la façon de regarder ces derniers. Nous avons vu qu'un même qualificatif ("agité" par exemple) peut recouvrir plusieurs significations. Il peut rendre compte d'un état de comportement qui s'accommode mal de celui généralement requis à l'école ; et il peut faire état d'un comportement que l'on désigne d'une manière plus vaste en faisant référence aux conditions de vie de ces mêmes élèves. Le qualificatif ainsi porté relève de niveaux de regards différents. Il suggère une appréhension des choses différente de la part des maîtres, qui laisse augurer une approche pédagogique différente. Une façon d'aborder la relation, de même que les contenus, sans doute différente.

De même, dans le regard que les maîtres posent sur eux-mêmes, la façon dont ils perçoivent leur propre situation au regard de leurs relations avec les collègues, on trouve là aussi des analyses qui suggèrent des perceptions différentes.. Celles-ci s'élaborent sur la base du rapport qu'ils entretiennent avec leur propre pratique pédagogique et notamment celle en danse contemporaine. Si le sentiment de décalage est unanime, il ne s'exprime cependant pas de la même façon pour tous. Il révèle des degrés différents de perceptions qui relèvent directement du rapport que chaque maître entretient avec l'objet de sa pratique, la façon de le vivre et le

comprendre ; le degré d'appropriation de celui-ci. Ainsi donc, on constate que les effets de contexte ne sont pas neutres, qu'ils agissent différemment selon la sensibilité de chacun, mais surtout qu'ils peuvent présager d'une approche différenciée de la pratique (chose que nous ne pourrons vérifier que lorsque celle-ci sera effectivement étudiée). Cependant, nous pouvons déjà dire, même si la remarque peut paraître triviale, que la pratique pédagogique se déploie au sein d'un contexte qui engage largement le sujet. Un contexte qui le pousse à se positionner, à témoigner de ce qu'il est, de ce qu'il valorise. L'analyse que fait Jacky BEILLEROT prend, ici, toute sa force :
«Par ce qu'on enseigne, forme et contenus, par le discours et l'attitude, le formateur parle et rend compte, il témoigne de son rapport à la connaissance : de ses questions, de ses doutes, de ses façons de savoir et d'ignorer, de sa curiosité. Il met en scène, il offre, comme pâte même au travail de l'autre une partie de sa propre substance»[54].

Dans notre cas particulier, nous pouvons dire que par son discours et son attitude dans un contexte donné, le maître rend compte d'abord de son rapport à ce milieu ; il témoigne de sa connaissance de celui-ci et plus largement de comment cette connaissance peut être réinvestie dans la tâche qui est la sienne ; comment elle peut lui servir de point de départ pour actualiser, ajuster, voire justifier ce qu'il y a à faire.
C'est le regard, alors – tenu comme l'expression de la manière dont le sujet aborde les relations à l'intérieur de la situation dans laquelle il est partie prenante – qui dit bien la nature des liens qui se nouent entre les sujets : entre la perception que le maître a des autres et celle qu'il a de lui-même.

C'est ce regard, cette projection de sa propre perception dans l'autre, qui est au centre des marges de manœuvre laissées à chacun. Et c'est dans ce lieu de décisions, véritable espace de liberté, que le maître infléchit sa pratique dans un sens ou dans l'autre. C'est dans ce lieu que s'étend son véritable pouvoir qui est de faire ce qu'il fait, ce qu'il lui semble devoir faire et ce qu'il fera. Comme l'écrit Charles HADJI[55] :*«La conviction des éducateurs de pouvoir jouer un rôle actif n'est pas mystificatrice»*, elle est au contraire bien réelle. Elle se déploie chaque jour dans les multiples décisions et orientations que prennent ces derniers. Elle souligne l'importance de ce pouvoir qu'exprime Emile DURKHEIM : *«Bien loin que nous devrions nous décourager de notre impuissance , nous avons plutôt lieu d'être effrayés par l'étendue de notre pouvoir»*[56]. Et ce pouvoir du maître – c'est ce que nous voulions démontrer – s'inscrit bien dans des valeurs, bien plus qu'il ne se présente comme l'expression de déterminismes tout puissants.

---

54 *Ibid*, p. 13.
55 Ch. HADJI, (1992). *"Penser et agir l'éducation"*, Paris, ESF, p. 121.
56 *Ibid*, citant E. DURKHEIM, (1977). *"Education et sociologie"*, 3ème éd., Paris, PUF, p. 65.

La question qui se pose alors – à l'image de celle soulevée par Jacky BEILLEROT : *«que signifie l'intention d'action pédagogique envers quelqu'un, au nom d'un Savoir ?»*[57] – est la suivante : que signifie "l'étiquetage" de quelqu'un au nom de sa propre perception ?
Nous l'avons vu tout au long de notre démonstration, la façon de définir, de se représenter quelque chose ou quelqu'un est dépendant du regard posé sur ceux-ci. Et ce regard est corrélatif de valeurs qui le sous-tendent.
Cependant, il nous semble légitime de nous interroger sur l'origine, le soubassement de ces valeurs-là.

Parce que nous tenons la différenciation en matière de pratique pédagogique comme l'émanation d'un ensemble d'éléments, dont les facteurs biographiques font partie, nous avons alors étudié ces hommes enquêtés, qui rapportent ici une partie de leur expérience, qui livrent ici une partie d'eux-mêmes. Ce dévoilement s'est fait à partir d'un objet de médiation qui autorise dès lors cet acte. Cet objet est la danse contemporaine et plus exactement la pratique pédagogique en danse contemporaine.
Ce qui ressort de notre analyse, sur ce point, est concentré essentiellement dans le deuxième sous-chapitre de ce présent chapitre. Il répond à une double exigence :
– d'une part, donner au lecteur une image de ces hommes ; porter à sa connaissance qui sont-ils, tout au moins professionnellement parlant (ce "qui sont-ils" dépassant toutefois le domaine strictement professionnel pour s'étendre à une partie de leurs histoires de vie qui recoupent leurs trajets professionnels et de formation).
– d'autre part, tenter de vérifier à la lumière de leurs histoires de vie et des éléments biographiques qui y sont liés, les hypothèses émises sur ce point.

Nous avons vu, alors, que certains de ces éléments (notamment le sexe et l'âge) ne concourraient pas à vérifier notre hypothèse à ce niveau.
Il faut dire, ici, que la façon de procéder au choix de nos enquêtés fragilisait déjà grandement ces deux facteurs. En effet, en interviewant des maîtres investis dans cette pratique, quelque soit leur âge et leur sexe (surtout leur sexe), supposait déjà une rupture avec la représentation commune largement féminisée sur la pratique de danse. L'investissement d'hommes dans cette pratique faisant déjà la preuve, en quelque sorte, de la non opérationnalité de ce facteur, tout au moins sur le plan du principe : faire de la danse n'est pas un acte exclusivement féminin, domaine réservé et conjugué au féminin. S'il existe une différenciation formelle à ce niveau, c'est-à-dire une différenciation jouant sur l'existence ou non, la programmation ou non, d'une telle activité, celle-ci n'est pas directement liée au sexe.

De la même façon pour l'âge, et pour les mêmes raisons liées aux choix des enquêtés dont les âges s'étendent sur deux générations (de 23 à 48 ans), l'hypothèse portée sur ce facteur était, elle aussi dès le départ remise en question. En effet, si la danse peut être liée, dans la

57 J. BEILLEROT, *op. cit.*, p. 31.

représentation commune, à un certain nombre de critères dont les qualités corporelles de souplesse et performances physiques envahissent son image, la présence de maîtres plus âgés bousculait déjà la pertinence de ce facteur. Cette présence soulignait alors qu'il devait y avoir quelque chose d'autre (autre que l'aspect purement physique) dans cette danse dite contemporaine – adjectif supposant une autre dimension) – qui autorisait l'intérêt et l'engagement de tout un chacun indépendamment de son âge.

Ces deux facteurs biographiques dont l'étude montre qu'ils sont caduques – sur le plan formel – à peine énoncés, soulignent qu'il y a quelque chose d'autre d'opérant dans ce choix de pratique et montre combien la part de détermination, de choix et de décision personnelles est ici déterminante. Si des hommes et des femmes s'engagent dans cette pratique, c'est qu'ils y trouvent une raison profonde qui est à rechercher ailleurs que dans des caractéristiques liées à des éléments tout à fait extérieurs. C'est qu'ils y trouvent, sans doute, un "bonheur".

Les autres facteurs, liés à l'origine et à la position sociales, et par effet "boomerang" aux pratiques culturelles, ont montré leur domaine d'influence.

Nous avons fait un détour par le trajet suivi par les maîtres pour accéder à leur métier. Celui-ci fut porteur d'un certain nombre d'indications relatives au choix de ce dernier qui, dans certains cas n'en fut pas un. Ici, l'origine sociale a pu montrer en certains endroits la preignance de sa portée. Mais elle n'indique rien quant à la différenciation pédagogique. Elle montre cependant – et ceci peut parfois se recouper avec la question du regard – que l'investissement du sujet dans sa tâche peut trouver un point d'ancrage fort dans ce qu'il a vécu dans sa propre histoire. Le fait de porter un regard sur ses élèves, non pas à partir de ce qu'ils donnent à voir de l'extérieur, mais à partir de ce que l'on connaît d'eux, notamment sur leurs conditions de vie, est ici tout à fait révélateur.

Mais l'origine sociale n'explique pas tout ; le trajet de formation est lui aussi mis en jeu. La relation que le maître entretient avec ce qu'il a appris, comment il l'a appris et ce qu'il met de projections dans la tâche qu'il se représente, est là aussi un point fort d'influence sur la pratique et plus largement sur la façon de la vivre et de vivre la situation dans son ensemble. Situation, comprise comme la mise en relation, dans son sens le plus étroit, à la fois de soi, de sujets apprenants et d'objets d'apprentissage et celle, dans son sens élargi, de tous les sujets agissant à l'intérieur d'un système. Nous reprendrons, ici, l'analyse que fait Jacques NIMIER, qui affirme : *«L'enseignant lui-même n'enseigne une discipline que parce que celle-ci représente pour lui, dans sa propre histoire, un enjeu symbolique très fort ; au sein de cette discipline, il s'attache à des contenus particuliers qu'il valorise en raison de son implication personnelle»*[58], et nous pouvons ajouter qu'au sein de sa tâche d'enseignement, il porte un regard particulier

58 J. NIMIER, cité par Ph. MERIEU : *"Emile revient vite... ils sont devenus fous"*, *op. cit.*

qu'il valorise en raison de ce qu'il a lui-même vécu et de la représentation qu'il s'est construite à l'intérieur de cette situation.

Ce que nous avons mis en évidence à travers le trajet suivi par les maîtres – trajet qui trouve en partie sa raison dans leurs origines sociales –, c'est que ce dernier a inséré les maîtres dans leur métier à partir d'un contexte donnés (échec dans une formation antérieure, réorientation, obligation...) qui contribue à donner une image particulière, à attribuer un rôle particulier, à la situation éducative. L'hétérogénéité des parcours souligne la disparité des regards portés sur la tâche éducative. Mais elle concourt tout de même à un point de rencontre qui est l'investissement des maîtres dans leur tâche ; la conscience de l'importance de leur rôle ; cette "effroyable étendue du pouvoir" dont parle Emile DURKHEIM.

On peut donc alors voir dans cette "position" acquise par les maîtres, la prise de conscience de leur rôle et de leur pouvoir, mais également celle de leur devoir. C'est dans cette dernière donnée (les devoirs) que peut trouver raison la différenciation en matière de pratique pédagogique : ce qui fait que des hommes, à partir d'un même objet, ne lui attribuent pas la même valeur, la même place, le même rôle et donc pas le même traitement. C'est-à-dire le fait que certains étendent et entendent leur travail non pas seulement comme la simple transmission de savoirs préalablement définis, mais aussi comme l'occasion de prendre tous les moyens à disposition (y compris les plus "originaux", inattendus ou anodins) pour contribuer à la véritable formation des élèves : celle qui débouche sur ce que l'on peut appeler une éducation dans toute son ampleur. Et une éducation qui s'étend, comme l'indique Olivier REBOUL[59] aux diverses significations du verbe apprendre : "élever, enseigner, former, échanger, initier/s'initier", qui s'enracine dans les valeurs.

Donc une éducation qui passe par l'exigence d'une appropriation de savoirs, c'est-à-dire par leur dépassement, pour en faire des savoirs pour soi-même, dans ses mots à soi. La tâche de

---

59 O REBOUL, (1992). *"Les valeurs de l'éducation"*, Paris, PUF, pp. 7-8.
«"Elever" correspond à l'éducation familiale, qui est spontanée, sans programme et qui apprend les valeurs chaudes de l'affection, de la fidélité, de l'admiration.
"Enseigner désigne l'ensemble des études scolaires ; il s'agit d'une éducation intentionnelle méthodique, programmée. L'école communique non seulement des savoirs, mais bien des valeurs [...], les valeurs liées à la raison.
"Former" correspond avant tout à l'apprentissage d'un métier. Celui-ci, outre des savoir-faire, indique des valeurs qui lui sont propres comme la responsabilité du travail bien fait, l'exactitude, la solidarité entre travailleurs [...]. Ce qui fait la valeur d'un homme de métier, c'est qu'on peut compter sur lui, tant par sa compétence que par ses vertus déontologiques.
"Echanger" désigne tout ce qu'on apprend de la vie en commun et commence avec les jeux des enfants. Apprendre à se mesurer physiquement et moralement, mais aussi à saisir le point de vue des autres et à le respecter, à honorer les règles et à ne pas tricher, à coopérer, etc. On ne peut nier que l'échange apprenne et apprenne bien des valeurs.
"Initier, s'initier" : il s'agit là de valeurs foncièrement traditionnelles. L'initiation est une sorte de nouvelle naissance qui se situe au moment de l'adolescence. [...] En fait tout homme, toute femme a à s'initier plusieurs fois dans sa vie, doit apprendre à aimer, à être parent, à être âgé, à se préparer à mourir. Autant de passages dont il faut découvrir soi-même les rites. Qu'est-ce qu'on apprend alors ? à se laisser transformer, à accepter l'être neuf que de toute façon nous serions devenus. C'est là sans doute ce qu'on nomme "apprendre à être"».

l'enseignant – son devoir –, *«est de mettre son action au service du dépassement continuel du sujet par lui-même. [...] Sa tâche est d'organiser les circonstances qui, du point de vue du contexte, rendront possible la cognition créatrice. Il est organisateur de situations susceptibles de susciter l'activité qui permettra au sujet de construire son savoir.»*[60] C'est alors dans cette "organisation de situations" que peut se repérer et que repose le sens de la différenciation de pratiques pédagogiques. Il est tout à fait intéressant que l'investissement et la prise de conscience éducative prennent prise sur une activité tout à fait anodine – tout au moins dans la perception communément répandue à l'école. Notre analyse montre que la transformation des pratiques pédagogiques des maîtres s'est effectuée à partir d'une rencontre avec une pratique culturelle qui les a amené à interroger leur rapport au savoir. Une pratique qui les a mis eux-mêmes au centre de ce rapport. Une pratique dont les différentes expressions dans lesquelles elle se déploie, à travers les productions des artistes, alimente cette réflexion du rapport au savoir et à soi ; travaille la question du sens.

L'analyse portée sur la position sociale et les pratiques culturelles ne concourt pas, elle non plus, à entrer directement dans la pratique pédagogique. Elle met simplement en évidence que l'engagement dans une pratique comme la danse contemporaine – pratique culturelle davantage sociale que scolaire – relève de la volonté des maîtres de s'inscrire dans celle-ci. Que cet intérêt ne relève pas forcément de leurs habitudes ou de leurs origines sociales, mais bien plus de ce que nous avons appelé "une rencontre forte". Dans celle-ci, cette pratique joue un rôle déterminant de prise de conscience quant à ce qui est à prendre en compte dans le dimension éducative de l'acte d'enseigner

Ainsi, pour en revenir à l'hypothèse émise au début de ce chapitre, nous pouvons déjà avancer l'idée que si une différenciation de pratique existe bel et bien, au regard d'une fonction homogénéisante de la formation qui concourrait à une relative similitude de pratiques, celle-ci s'ordonne à la façon dont le sujet aborde son métier et le comprend ; à ce qu'il y place de désirs mais également de "devoirs" pour faire de ses élèves des sujets émancipés de l'emprise unidirectionnelle des savoirs. Et il semble bien que certains savoirs y conduisent mieux que d'autres.
Cette différenciation n'est pas due exclusivement à la typologie des maîtres – même si leurs histoires personnelles et leurs trajets respectifs peuvent plus ou moins influencer la conscience de leur rôle –, mais bien plus à leur engagement et leur analyse sur une tâche qui est loin de se conjuguer au singulier.
La différenciation se réaliserait alors dans un espace de "lucidité" où chaque acteur peut prendre la mesure de ses devoirs et de son pouvoir. Question de valeurs sans doute.

60 Ch. HADJI, *"Penser et agir l'éducation", op. cit.*, pp. 154-155.

CHAPITRE III

UNE PRATIQUE SINGULIERE ET DES HOMMES

I INTRODUCTION

Pour parler des pratiques pédagogiques des enquêtés – ou plus exactement pour faire en sorte qu'ils parlent d'elles – et recueillir le maximum d'informations "utiles", nous avons analysé les propos tenus par les maîtres autour des différents thèmes qui permettent de circonscrire la pratique elle-même.

Lorsque nous parlons "d'informations utiles", nous entendons par là, des informations qui permettent d'éclairer sur la réalité de la pratique. C'est-à-dire qu'au-delà de la simple description du déroulement des pratiques et des démarches mises en œuvre, nous avons chaque fois amené les maîtres à approfondir leur récit.
Nous les avons poussés à spécifier leurs propos : à dire, à expliciter comment ils travaillent effectivement la pratique qu'ils décrivent (traitement didactique) à exprimer les objectifs sur lesquels elle repose et l'intérêt qu'elle revêt non seulement pour eux mais également pour leurs élèves (rôle de cette pratique à l'école) : autrement dit à donner les raisons des choix qu'ils effectuent.

Toutes ces informations, qui ne se présentent jamais, dans le discours, de façon linéaire mais que l'on doit aller chercher ça et là, selon la façon dont chaque enquêté argumente son propos, représentent des éléments dynamiques qui, recoupés avec le discours sur la pratique pédagogique proprement dite – sa démarche –, lui donnent un certain relief. Elles lui permettent de recouvrir une réalité qui n'est pas seulement discursive mais qui prend une allure dynamique, en transportant l'interlocuteur au sein même du discours et à ce qu'il contient de plus fort vis-à-vis du sens. Tous ces éléments permettent de percevoir les contours de la pratique pédagogique et de s'en représenter les difficultés et les effets.
Et même si cette représentation ne peut en aucun cas se substituer à une observation directe, elle peut néanmoins donner vie au discours.

C'est dans ce contexte que nous reprenons nombre d'expressions livrées par les enquêtés pour aider à saisir la réalité des pratiques décrites. Et c'est dans ces expressions contenues dans chacun des discours, que prend réalité l'hétérogénéité des pratiques (ce qu'il en est dit), leur originalité et singularité, là où l'on imaginerait plus communément une grande homogénéité (surtout au regard du procédé auquel nous avons eu recours pour sélectionner les maîtres enquêtés).

Cette perception là n'est possible que parce que nous entrons précisément dans le discours des maîtres, que nous le travaillons et précisons par l'ensemble des recoupements que nous effectuons et des rapprochements de propos disséminés tout au long du discours. Ceci nous amène à reprendre l'analyse que fait Bernard LAHIRE[1] en soulignant que c'est *«le microscope sociologique* [qui] *permet de découvrir la relative hétérogénéité de ce que l'on imagine homogène»* (des pratiques pédagogiques, un corps professionnel). Ce "microscope" permet également de mettre à jour la présence d'éléments contradictoires concernant le regard et le discours portés sur la pratique pédagogique et s'expriment notamment sous la forme de points de vue, d'analyses et de partis pris concurrents par rapport au discours communément véhiculé sur le rôle de l'école[2].

Néanmoins, on retrouvera au sein de cette hétérogénéité, quelques homogénéités, non pas dues à la seule pratique elle-même (ce qui se fait et/ou doit se faire), mais à la confrontation entre une pratique sensible particulière (la danse contemporaine) et la particularité de chaque maître ayant accepté de s'engager dans une telle aventure. Tout le travail de ce chapitre consiste à repérer les différents éléments, dans le discours, qui révèlent à la fois ces hétérogénéités et ces homogénéités quant aux choix effectués par les maîtres engagés dans une pratique sinon particulière du moins originale, les amenant dans tous les cas à préciser leurs positions là où, effectivement, des pratiques plus conventionnelles peuvent se contenter de certaines routines. Nous avons étudié ces pratiques pédagogiques autour de différents points qui amènent à préciser ces dernières, chaque fois de façon particulière et en dessiner les contours[3].

Ces points s'articulent autour de plusieurs domaines :

– les raisons des choix opérés par les maîtres ; de tous les choix effectués, au regard du profil des séances et celui des objectifs poursuivis à travers l'activité.
Ces choix se repèrent à deux niveaux :
• au niveau du maître lui-même, c'est-à-dire au niveau de toute l'argumentation qu'il développe pour justifier ses choix et expliquer son engagement personnel dans une telle pratique,
• au niveau des élèves, c'est-à-dire au niveau, là aussi, de l'argumentation qu'il déploie sur le rôle que cette activité joue au sein de l'école et l'utilité qu'elle recouvre pour ces derniers.

---

1 B. LAHIRE, (1995). *"Tableaux de famille"*, Paris, Gallimard, le Seuil, p. 37.
2 Ceci a également été largement développé par B. DUBORGEL, (1983). *"Imaginaire et Pédagogie"*, Paris, Le Sourire qui mord.
3 Ces précisions sont autant valables pour l'interlocuteur que pour le maître lui-même qui, tout au long du discours, est amené à pousser sa réflexion et à procéder à des analyses pour lui-même qui apparaissent au fur et à mesure qu'il développe sa pensée.

– les objectifs poursuivis et les finalités éducatives affichées permettant de repérer sur quoi se fonde la pratique, à la fois dans un contexte très général concernant l'éducation au sens large, et d'une manière très précise à travers une activité considérée comme moyen de tendre vers ces fins déclarées.

– le traitement didactique de l'activité (son approche et son organisation) qui permet, quant à lui, de repérer à la fois le niveau de connaissance et de réflexion sur cette pratique sociale et de saisir le fonctionnement de la pratique pédagogique au regard de la spécificité de l'activité. Ce domaine peut être traité à deux niveaux :

• celui du profil des séances, c'est-à-dire de la démarche adoptée par les maîtres et qui situe, dans un premier temps, l'approche de la pratique,

• celui du sens que recouvre cette pratique pour chaque maître, dans sa façon d'articuler les exigences scolaires à l'identité propre de l'activité et sa fonction.

Tous ces point révèlent le niveau d'engagement des maîtres vis-à-vis de cette pratique qu'est la danse contemporaine, à l'intérieur duquel les arguments développés indiquent son niveau d'appropriation. Pratique qui – soulignons-le au passage – ne recouvre pas de caractère obligatoire et qui est soumise la plupart du temps à de lourdes résistances de la part de ceux qui ne la pratiquent pas.

Pratique sensible aussi, et difficile, qui renvoie à soi, qui bouleverse bien des habitudes et fonctionnements routiniers et qui remet en cause bien des choses acquises par ailleurs.

II LA DANSE CONTEMPORAINE COMME CHOIX DELIBERE DE PRATIQUE PEDAGOGIQUE

Les raisons profondes de l'enseignement de cette pratique vont se repérer tout au long du discours. Si, au départ, il vient plutôt par hasard ou presque comme une "négligence", c'est-à-dire quelque chose à laquelle on n'a pas vraiment réfléchi, ce choix qui n'en était pas vraiment un à l'origine, prend peu à peu consistance à travers la pratique elle-même. On peut même dire, que c'est la pratique qui fait émerger les raisons de cet engagement. Elle fait apparaître des raisons cachées mais profondes, assises sur toute une conception de l'homme et du rôle éducatif du maître dans la société.
La danse contemporaine devient alors un choix délibéré et ceci d'autant plus que sa pratique n'est ni facile à mettre en œuvre, ni facile à assumer par les résistances auxquelles elle confronte.

C'est pourquoi nous faisons l'hypothèse que c'est la pratique pédagogique elle-même qui détermine et entretient la manière de s'engager dans une activité et de la traiter. Et plus encore – conformément à l'hypothèse émise au début de ce travail[4] – nous pensons que la façon dont se déploie la pratique pédagogique dépend, à l'intérieur d'une certaine affirmation du maître et de sa volonté à faire exister telle ou telle pratique, des valeurs auxquelles il se réfère. Valeurs qui sont inhérentes à la personnalité des maîtres ; à la fois à leur façon d'être et à la manière dont ils conçoivent leur métier.

Dans le système éducatif, la pratique pédagogique est gérée par un ensemble d'objectifs et de visées éducatives qui orientent son champ de développement. Parallèlement, les disciplines sont elles-mêmes développées en référence à des savoirs, utilisés à la fois comme objets et moyens de la pratique.
Dans le cadre de l'Education Physique et Sportive, discipline relativement récente, dont les formes n'ont cessé d'évoluer au cours de son histoire, le problème de la référence se pose avec acuité et le rapport qu'elle entretient avec les pratiques sociales reste à spécifier.

4 Nous renvoyons ici au sous-chapitre III du premier chapitre (p. 99).

Dans le cas très particulier de la danse, prise au sein de la discipline EPS, ce problème devient singulièrement apparent. En effet, on peut avancer que selon la forme de danse à laquelle il est fait référence et selon la manière de l'utiliser, non seulement les pratiques pédagogiques diffèrent, mais également peuvent se distancier comme se fondre complètement avec les attentes de ce que l'on pourrait appeler l'orthodoxie scolaire. Elles révèlent un choix et s'enracinent dans des conceptions et approches éducatives particulières.
Pour éclairer notre propos, nous prendrons deux exemples, les plus fréquents en milieu scolaire : danse folklorique et danse expression.

– Dans le premier cas, le contenu est le plus souvent lié à une fiche technique descriptive indiquant ce qui est à apprendre (formes des déplacements et gestuelles, rythme, nombre d'élèves,...). Il soumet l'élève à l'obéissance stricte à une forme donnée et, par extension, lui fait intégrer que la danse est un objet culturel pré-existant sur lequel il n'a que peu de prise. Ce moment de danse peut aussi représenter un moyen de développer formellement quelques qualités considérées nécessaires et utiles (coordination, repérage dans l'espace...) pour d'autres disciplines jugées plus fondamentales. Au-delà de l'acquisition d'un contenu faisant partie du patrimoine culturel – qui peut par ailleurs être abordé d'une manière qui sollicite la part active de l'élève (découverte, déchiffrage...) – on peut voir apparaître, sous des formes très anodines, comment des contenus[5] culturels participent à renforcer certains fonctionnements scolaires habituels[6].

– Dans le second cas, le contenu n'est le plus souvent relié à rien de strictement défini. Il vise à laisser s'ouvrir et libérer l'expression des élèves, ce qui suppose une infinité de chemins possibles, de même que leur élaboration au fur et à mesure des réponses produites par les élèves. Si les références, dans ce domaine, peuvent être multiples en s'appuyant sur diverses formes d'expression existant par ailleurs (arts plastiques, gestualité quotidienne, cinéma, poésie, musique...), elles peuvent également être nulles, laissant les élèves à un niveau d'expression ne produisant aucun sens pour ces derniers.

C'est pourquoi, nous insistons sur l'importance qu'il y a à faire spécifier, par les maîtres, ce à quoi ils se rattachent dans leur pratique pédagogique et pourquoi.

---

5 Nous faisons référence à O. REBOUL (*"Les valeurs de l'éducation"*, Paris, PUF,1992) qui, à propos de la culture – définie dans son sens classique comme ce qui fait qu'un homme est cultivé – souligne le fait que l'on peut considérer que tous les savoirs ne sont pas également culturels :
«Quels sont les savoirs qui méritent le plus le terme de culturel. D'abord ceux qui intègrent l'élève dans une communauté aussi large que possible (...), bref, tout ce qui permet à chacun de s'y retrouver. Certes, on ne peut demander à personne de tout savoir, mais du moins d'en savoir assez pour comprendre ce qu'il apprend.» (p. 185)

6 B. DUBORGEL dans son ouvrage, *"Imaginaire et Pédagogique"*, Paris, Le sourire qui mord, 1983 montre, de la même manière, comment certains contenus sont favorisés par l'école, pour leur pouvoir d'intégration aux valeurs que l'école véhicule et protège, fondées sur la Raison.

Le système de référence constituant un critère objectif, valable dans une approche sociologique, pour repérer ce qui se joue dans la pratique pédagogique, son niveau d'émancipation ou au contraire celui d'intégration à des modèles, dont certains ont montré leurs limites[7].

Ce premier point de notre étude passe d'abord, ici, par le souci de repérer ce qui, chez les maîtres, organise leur pratique pédagogique. Ce qui les pousse à agir ; c'est-à-dire les raisons qu'ils invoquent et, au-delà, les valeurs qu'ils mobilisent. Il s'agit donc de repérer à la fois ce qui incite à affirmer et poursuivre leur expérience et ce qui en est à l'origine.

■ RÔLE ET PLACE DE LA DANSE CONTEMPORAINE À L'ÉCOLE

Quand on interroge les maîtres sur le choix de leur pratique pédagogique en danse contemporaine, celui-ci renvoie à des raisons qui ont trait à l'utilité de cette pratique au regard des élèves (ce qu'il en ressort, les transformations qu'il en résulte...). Il renvoie également à ce que les maîtres retirent pour eux-mêmes du type de travail que cette activité engage. On dégage un ensemble de considérations qui renvoient au regard que chacun porte sur la situation et à la conception que chaque maître a de l'homme et de l'éducation en général.
Au total, le discours révèle un ensemble d'arguments qui tout à la fois s'appuient et entretiennent, d'une certaine manière, leur engagement.

L'argumentation sur le choix de cette pratique trouve une dynamique particulière lorsque l'on rapproche tous les éléments qui l'évoquent, éparpillés ça et là dans le discours. Et leur mise en relation fait alors émerger des raisons profondes qui, si elles n'apparaissent pas directement à la simple lecture ou écoute des entretiens, trouvent leur sens dans l'articulation de tous ces éléments les uns aux autres.

---

7 Si nous laissons apparaître un intérêt pour la pratique pédagogique reliée à un souci d'expression de l'élève, il faut souligner que le seul emploi du qualificatif "expression" ne suffit pas à garantir le caractère qu'il évoque. On remarquera avec E. PLAISANCE (*"L'enfant, la maternelle, la société"*, Paris, PUF, 1983), combien cette intention d'expression est ambiguë et combien en voulant l'aborder de la même manière pour tous les enfants, elle favorise ceux que le hasard de leur naissance met au contact des pratiques expressives dès leur plus jeune âge : *«Nous formulons l'hypothèse selon laquelle les modèles éducatifs de l'école maternelle organisent l'expérience des jeunes enfants de manière originale par rapport à d'autres niveaux de scolarité, mais nous pensons surtout que le modèle contemporain de l'expression personnelle de l'enfant entretient des rapports de "connivence culturelle" avec les modes de socialisation partagés par certaines fractions des classes moyennes ou supérieures, en particulier les couches intellectuelles.»* (p. 189)
Donc un qualificatif qui ne se suffit pas à lui-même et ne garantit pas automatiquement l'accès et l'appropriation d'une culture. Une culture qui est d'abord – selon l'expression d'O. REBOUL, *op. cit.* – *«un élan, un désir d'en savoir plus, surtout quand ce qu'on sait apparaît obscur, incohérent, absurde : cette interdiction de "disposer" est vraiment trop bête ! L'homme cultivé, c'est l'homme qui questionne et qui se questionne. La culture c'est l'assimilation du savoir, l'aptitude à en faire son savoir, dans ses mots, dans ses images à soi.»* (pp. 184-185)

Dans un premier temps, on relèvera tous ces éléments qui touchent aux "raisons" – énoncées telles quelles par les maîtres – au sens large. Elles renvoient au rôle de cette pratique à la fois pour les maîtres eux-mêmes et pour les élèves.

– Le premier point (rôle pour les maîtres) est en résonance avec leurs histoires biographiques de même qu'avec le regard qu'ils portent sur l'école et leur métier.
– Le second point, en soulignant l'importance et la pertinence, pour les maîtres, d'une telle pratique, nous amène du côté des objectifs.

En touchant au rôle proprement dit de la danse contemporaine au sein de l'école, ce second point évoque les effets constatés sur les élèves. Mais à l'intérieur de ces résultats perçus par les maîtres – qui constituent un premier niveau d'analyse –, on voit apparaître un ensemble de qualificatifs et d'attributions se rapportant, à un deuxième niveau, aux objectifs généraux de l'action éducative. Et c'est à l'intérieur de ce deuxième niveau, qui met en avant un ensemble d'attitudes et de comportements à la fois repérés et visés, que l'on peut percevoir les valeurs auxquelles les maîtres se rallient et qu'ils véhiculent et qui, in fine, organisent leur pensée et leur analyse.
Ce deuxième niveau fera l'objet de notre second temps d'analyse développé dans ce chapitre.

1. ROLE DE LA DANSE CONTEMPORAINE

Pour ce qui est du premier temps d'analyse (les raisons au sens large), on peut déjà dire que l'on trouve une unanimité des discours pour affirmer que la pratique pédagogique en danse contemporaine est un levier potentiel de transformation des pratiques en général à l'école. Levier de changement en ce qu'il déclenche et fait prendre conscience un certain nombre de comportements qui provoquent ce glissement de regard. Il met en évidence des éléments qui redynamisent la pratique pédagogique et lui donnent une identité propre. Et dans ce contexte qui, finalement, touche au rôle de cette pratique à l'école, on trouve des éléments de raisons attribués d'un côté aux maîtres et de l'autre aux élèves, qui constituent et justifient sa place dans l'école et sa raison d'être.

Le rôle attribué à cette pratique se rapporte, en fait, à la manière dont les maîtres perçoivent la danse contemporaine à l'école ; il résume en quelque sorte les raisons de la persistance de leurs choix.
Ces raisons se repèrent à deux niveaux de discours :
– l'un qui se contente d'analyser le contexte en désignant les effets repérés et valorisés,

– l'autre qui, tout en les repérant, approfondit l'analyse en évoquant – de façon plus ou moins précise et explicite – certains effets qu'ils repèrent comme relevant d'un dysfonctionnement.

Même si leur analyse ne repose pas toujours sur une réflexion qu'ils ont eu le temps d'élaborer, *«On est tellement persuadé que ça apporte quelque chose, qu'on a jamais pris le temps de l'approfondir»* (Valérie – Ecole maternelle, moyenne section[8]) elle repose néanmoins sur un constat visible et qu'ils ont identifié à partir du moment où ils se sont engagés dans cette pratique.

On relève donc une sorte de discours de légitimité qui touche tout particulièrement les effets positifs repérés chez les élèves, mais évoque également certains aspects plus cachés de ces effets : ce que les maîtres aimeraient pour l'école (leur conception du système). Et à travers ces discours (ces utopies quelque fois) apparaissent des analyses qui reposent sur quelques constats que la pratique même fait émerger (décalages, ruptures, ...).
Mais à l'intérieur de ce discours qui veut rassurer, apparaît également un deuxième discours – qui, lui, est beaucoup moins général – et qui révèle certains aspects perçus comme des dysfonctionnements ou plutôt des effets pervers que l'engouement pour cette pratique ne laissait pas supposer. Chez certains des maîtres enquêtés, il apparaît alors comme un moment fort de réflexion qui pose bien des interrogations, qui soulève bien des doutes. Il concerne la fonction de cette pratique et plus exactement l'utilisation qu'il en est faite par les adultes. Il repose la question de la mission du maître dans sa tâche éducative. Sa raison d'être.

-1- Des raisons pour les autres

• En ce qui concerne le constat d'effets positifs et finalement ce que l'on peut appeler un "constat d'utilité", on retrouve un premier groupe de maîtres qui voient dans cette pratique un moyen au service des autres disciplines. Moyen qui se situe au niveau comportemental et qui met en évidence les attitudes permettant de mieux accueillir les savoirs : calme, attention, concentration, écoute, ...[9]. Dans ce niveau très utilitaire, les effets évoqués servent à légitimer le type de travail abordé et plus profondément à légitimer la place même de cette pratique dans l'école (comme pour trouver une "excuse", une raison valable de la faire exister). Les

8 Le fait de mentionner le niveau de classe du maître permet non seulement de situer le contexte, mais également de type d'analyse et de réflexion auquel il procède et qui prend nécessairement en compte le niveau de développement des élèves, leurs capacités et ce qu'il est raisonnablement permis d'attendre d'eux.

9 B. DUBORGEL, *op. cit.*, *«Les configurations des pratiques et des représentations pédagogiques s'inscrivent dans les trames plus générales de notre culture et de son histoire. Celles-ci fixent les critères de la "légitimité" du savoir et des voies du connaître, définissent quels coefficients de valeur "doivent" être attachés aux divers dynamismes et dimensions du psychisme humain, vectorisent le trajet "normal" du développement de l'individu, établissent des types de subordination et de privilèges qui "doivent" régler la gestion des conduites mentales "civilisées" et de l'économie des rapports de l'homme aux choses et aux langages (...)»*.

effets positifs sont effectivement repérés à travers le prisme des conditions nécessaires pour aborder les activités de classe en général – ou celles qu'il faut rapidement s'approprier : calme, écoute, autonomie. Ils définissent un certain climat de classe et sont directement reliés à un discours situant et décrivant les éléments à la fois indépendants et favorables à l'acquisition de savoirs. Les raisons de cette pratique trouvent alors toute leur place dans ce discours de légitimité[10]. Mais ce discours reste ambivalent, en ce que tout en soulignant les aspects positifs réinvestissables dans d'autres disciplines, il laisse transparaître d'autres types d'effets qui jouent sur le plan strictement personnel : des effets pour soi, pour la vie. Des effets qui ne sont pas uniquement subordonnés à la seule réussite scolaire et/ou à une situation confortable d'enseignement pour le maître.

«Je pense que... je vois, hier, ils étaient très énervés à l'accueil. On a fait danse et on est retourné dans la classe ; c'est vrai que... ça permet de ... ça leur permet de se maîtriser un petit peu. Et puis... ça les a calmés, je ne sais pas comment... J'ai pas dans la tête... bon, quand je fais danse avec eux, je me dis pas "ça va les calmer"... ça va changer quelque chose après. Je sais pas comment expliquer ça !»

Valérie – Ecole maternelle, moyenne section.

«Moi je vois une différence, une énorme différence. Justement cette... cette agressivité qui n'existe plus ou qui s'annule, heu... plus on se connaît... plus on vit des choses ensemble au niveau du corps, on est à l'aise et plus...
Je ne sais pas... avant j'arrivais pas, heu... [...]
Et j'avais remarqué que plus ils se connaissent, mieux ça allait dans le climat de la classe... il s'en trouvait favorisé.»

Gabrielle – Ecole maternelle, grande section.

«Je pense que ma pédagogie en général favorise l'autonomie des enfants, donc je pense que la danse contemporaine suscite ça... puisque... je cherche à... à demander à l'enfant une expression qui lui est propre. Et... je pense que c'est un facteur qui peut favoriser une meilleure réussite. Ça, j'en suis persuadée.»

Olga – Ecole maternelle, grande section.

«Je suis rentrée dans un projet danse avec ma classe en 91/92 (moyenne section) et j'ai trouvé que c'était formidable, parce que les enfants de cette classe avaient fait des

10 Discours qui trouve son sens dans ce que B. DUBORGEL (*op. cit.*, p. 1) citant G. DURAND, appelle "l'iconoclasme", qui *«se définit, globalement, comme "extinction" multiforme de l'imagination symbolique, domestication, refoulement, subordination ou éviction de la "pensée directe" (connaissance symbolique)) par la "pensée directe" (du "percept" et/ou "concept"), de "l'imagination compréhensive" par "la Science" dressant "les longues chaînes de l'explication sémiologique" et "assimilant d'ailleurs ces dernières aux longues chaînes de faits de l'explication positiviste".»*
C'est-à-dire un discours qui tout en tentant de décrire une situation, définit en fait ou laisse transparaître les éléments essentiels et préalables – reconnus comme tels – à toute situation d'apprentissage en particulier et d'éducation en général.

progrès énormes... tant au niveau de leur corps (tout ce qui touche à l'espace de leur corps propre, l'espace des autres, etc.) qu'au niveau scolaire. Cette année, j'ai de nouveau une classe et j'ai expérimenté avec des grandes sections. Et je constate les mêmes effets : c'est-à-dire... une classe qui réussit scolairement, par rapport à tout ce travail que j'ai fait en création... qui apporte énormément au niveau disciplinaire, heu... au niveau des analyses, au niveau des recherches, au niveau heu... de l'esprit d'analyse qu'a l'enfant.»

Gaëtane – Ecole maternelle, grande section.

«D'abord, ça leur demande beaucoup d'écoute. Donc les gamins qui heu... qui se calment. Je prends l'exemple d'un gamin qui n'est pas capable d'écouter trois consignes (déjà une, c'est difficile !). En danse, il est arrivé à en écouter dix. Donc, heu... c'est une activité, à mon avis, qui... permet à l'enfant – parce qu'il est impliqué avec autre chose que sa tête – d'être attentif à la fois à ce qu'on lui demande et à la fois aux autres. Et ça, je crois que c'est primordial, parce qu'il y a des... – alors c'est vrai qu'il faudrait faire des études plus importantes... qui expliqueraient que ça peut être investi dans un travail scolaire. Pour moi, j'en suis, heu... totalement persuadée.»

Chantal – Cycle I, grands/CP/CE_1.

Si ces propos mettent l'accent sur les effets directement reliés à ce que l'on pourrait appeler "l'orthodoxie d'une situation scolaire", il faut dire qu'ils sont aussi complétés – en allant rechercher plus loin dans les discours, des éléments qui contribuent à repérer le profil et les présupposés de ces dires – par des réflexions et remarques qui situent les véritables effets pour les élèves :

«C'est une matière qui favorise les... l'acquisition de l'autonomie, la prise de conscience de soi, de sa propre valeur, de ses possibilités. Et... une mise en confiance. Et puis la mise en place de certains savoir-faire, de certains savoir-être.» (Olga)

«Le type de démarche en danse... ça leur apporte beaucoup. J'avais des enfants en difficulté, en début d'année heu... et par la danse ils réussissaient. Ils sont valorisés, parce que... je dis bien que chaque... ce qui m'intéresse c'est ton mouvement à toi, c'est ce que tu fais toi. Je leur dis toujours ça, hein. Et heu... il corrige le sien, il travaille sur son corps ; ça c'est important parce que... il est valorisé !» (Gaëtane)

«Ça permet aussi aux enfants, après, d'être plus, heu... d'avoir un rapport très différent avec l'instit. Dans le sens où... où ils discutent de leur pratique. C'est-à-dire qu'en fait ils formulent beaucoup ce qu'ils font et heu... ça leur permet aussi, dans les apprentissages fondamentaux à l'école primaire... heu... d'avoir un autre rapport à l'enseignant.» (Chantal)

Ces réflexions permettent d'atténuer des propos focalisés sur un intérêt exclusivement scolaire, où les apports de cette pratique ne serviraient qu'à mieux s'intégrer aux exigences de l'école et ne se comprendraient que dans ce rapport d'utilité. On retrouve ces remarques, la plupart du temps disséminées dans le discours, surgissant d'autres propos et venant – comme en retour – approfondir une idée déjà abordée, ou mûrir une réflexion que le discours lui-même a provoquée.

Mais parfois, le repérage de ce double aspect des effets, apparaît simultanément :

«C'est une discipline qui... (silence) qui apporte ses fruits dans d'autres matières. Ce travail de concentration, ce travail de recherche, on est seul devant les consignes et... c'est quelque chose qu'on retrouve ailleurs. Dans les autres matières, que ce soit en math, en français... il y a des fois où j'ai été amené à dire : "mais enfin, vous voyez pas, c'est comme quand on vous demande en danse de faire ça !". Ben, pour eux, de l'avoir vécu corporellement, c'est parlant, quoi ! Et... pour les enfants en... en difficulté, c'est quand même un moyen de se sentir responsable. Ils ont... (silence) Parce qu'ils ont besoin, finalement, qu'on les aime ces enfants-là, de se sentir aimé, regardé et... c'est pas à travers les maths et le français que... ça passe forcément (rire).

Je pense que ça agit sur leur concentration. Sur l'esprit d'une classe aussi. Ça... ça je ne sais pas si c'est lié à la matière, mais heu... moi, il me semble que ça modifie la discipline dans la classe. Il me semble qu'il y a plus d'écoute mutuelle ; qu'il y a plus de... On n'a plus ces enfants qui se moquent les uns des autres. (silence) On a aussi, peut-être,... des enfants qui sont plus responsables. Je pense que sur des enfants en difficultés, ça... (silence) Ce sont des enfants qui sont en difficultés (pas forcément pour déficience intellectuelle, il y a tout un contexte)... et le fait de leur redonner confiance en quelque chose hein, en eux ou... en l'autre, je pense qu'ils voient les choses différemment et que ça leur permet de progresser. Moi,... je... (bon, j'ai pas assez de recul hein), mais j'ai un petit peu ce sentiment (silence). Ça apporte aux enfants (silence) Bon, c'est peut-être plus... sur... sur leur manière d'être hein (silence).

Mais si déjà on a gagné ça... (rire)»

Henriette – Ecole élémentaire, CP.

Tous ces propos constituent, ici, un ensemble de "bonnes raisons" pour les maîtres, qui semblent justement "donner raison" à leur choix de pratique. Ces raisons restent liées, d'une certaine façon, du côté de l'école. Et si ces discours restent ambigus, comprenant à la fois des effets positifs pour soi et pour l'école, dont il apparaît difficile pour les maîtres de repérer ou d'identifier les véritables impacts fondus dans un discours reposant à la fois sur des réflexions personnelles et des propos relevant d'un discours général véhiculé par et sur l'école, on peut

voir apparaître quand même la trace d'un positionnement naissant. L'émergence d'une identité – aussi fragile soit-elle – pour cette pratique.
Ceci apparaît plus nettement chez un deuxième groupe de maîtres qui, eux, placent les raisons de leur pratique en danse contemporaine au centre, en quelque sorte, de cet "entre-deux" défini par la prise en compte des aspects personnels et scolaires.

Ces deux aspects apparaissent d'emblée dans leurs propos, comme pour démontrer une certaine "complétude" de cette pratique, jouant à la fois sur deux plans ; c'est-à-dire développant un certain nombre de qualités ou d'états psychiques reconnus favorables pour soi et permettant ou assurant à la fois une meilleure adaptation à l'école. Les maîtres parlent de ces qualités – dont il apparaît pertinent de rechercher l'émergence –, en terme d'attitudes plaçant le sujet au centre de relations, à lui-même, aux autres, au monde. (Il s'agit d'épanouissement, d'intégration à un groupe, de recherche de soi, de réaction vis-à-vis des apprentissages...).

• Dans ce deuxième groupe de maîtres constatant les effets positifs de leur pratique pédagogique sur les élèves, comme pour le premier groupe, ces effets sont repérés en terme d'utilité pour l'école. Mais ils sont aussitôt mis en parallèle avec des répercussions chez les élèves. C'est-à-dire que si, effectivement, les comportements relevés favorisent l'adaptation à l'école, s'ils autorisent un meilleur accueil des contenus scolaires, ils apparaissent comme subordonnés à une sorte "d'état premier" qui conditionnerait cet accueil. Donc des effets venant en préalable à toute action éducative.
Ces effets semblent représenter pour les maîtres des éléments premiers pour une réussite scolaire future – ou plus exactement l'espérance d'une réussite face aux exigences scolaires.
C'est-à-dire qu'ils laissent entendre que pour pouvoir accueillir des contenus de savoir, encore faut-il être prêt à cela. Et pour être prêt et ouvert à accueillir tout apprentissage, un certain nombre de conditions préalables sont nécessaires. Elles touchent tout l'environnement de la situation éducative : la relation pédagogique, un climat de confiance (en soi et aux autres) toutes choses qui rendent l'échange, l'écoute, favorables et qui introduisent un respect nécessaire et réciproque.

> *«La danse contemporaine, je crois que ça rejoint... l'aspect heu... de la recherche de soi, et puis la socialisation. S'intégrer dans un groupe, dans un milieu, dans un contexte, dans une ambiance. Donc heu... d'essayer d'intégrer les enfants entre eux, puis de... de se connaître eux-mêmes et puis de s'accepter... surtout !*
> *Oui, ça c'est important !»*
>
> Eloïse – Stagiaire.

> *«Moi, je trouve que c'est un moment privilégié. Ça peut être heu... Puis de montrer heu... Enfin, l'instit qui fait ça, l'enfant est étonné de la voir évoluer. Heu... le fait*

d'être comme eux, on est avec eux, on est en tenue de danse, on a des grosses chaussettes... On bouge avec eux, on les manipule... les enfants sont étonnés la première fois qu'on le fait avec eux. Le fait de le faire avec eux, ils sont contents. C'est une autre ambiance.»

Irène – Ecole élémentaire CM_1.

«Je dirais que c'est une activités... qui... pousse... à construire et à se construire. Elle révèle plein de trucs, quoi. Déjà de soi-même et puis de... au niveau de... de sa perception spatiale... c'est important quoi !... Au même titre que les mathématiques. Comment le corps s'engage... la perception qu'on a de soi. Je dirais qu'elle est fondamentale (...) qu'elle est complémentaire et qu'en même temps elle regroupe beaucoup de... de choses quoi, qu'on retrouve dans d'autres matières.»

Clotilde – Ecole spécialisée, un groupe CP, un groupe CM_2.

«C'est... je pense que ça apporte beaucoup de choses dont... on peut pas tout mesurer maintenant, quoi. Je peux pas... et puis peut-être que ce sera heu... quand ils auront dix ans de plus qu'ils vont peut-être aussi pouvoir sortir des choses. Ce que je sais, c'est que... ça apporte... c'est de voir les enfants dans une situation qui est complètement différente ;... bon il y un travail de concentration et d'écoute qui... qui est exigé là, on peut pas y couper. Mais... c'est un travail quand même très différent du travail intellectuel, ça met en jeu leur corps avec leurs émotions et... et leur esprit. Les enfants qui se révèlent là... d'abord certains se révèlent identiques à ce qu'ils sont ailleurs, mais ça leur permet de... de... d'avancer par d'autres façons.
Moi, il y a de mes gamins qui sont paumés dans l'espace et dans le temps. [...] Ils ont eu du mal à se repérer... savoir par où ils entraient, par où ils sortaient, quand est-ce qu'ils devaient faire telle ou telle chose, mais... ils ont eu du mal, mais je pense que ça leur a apporté beaucoup au niveau de..., heu..., la constitution de leur être, quoi ! Et puis c'est en même temps un travail créatif, donc heu... c'est... ça fait du bien parce que, on a pas mal quand même dans l'école, beaucoup de travail heu... sur modèles ! Et ce travail... on base pas ce travail là sur un modèle. On... c'est avec ce qu'ils amènent qu'on construit la pratique. [...]
C'est comme un écho grandeur nature, grandeur sociale, de ce que les enfants peuvent vivre et comprendre pour eux-mêmes.»

Mathieu – Ecole élémentaire, CP/CE_1.

Les remarques contenues ici touchent d'une certaine manière à une approche très rousseauiste[11] de la situation éducative, qui postule qu'en tout apprentissage il est tout d'abord nécessaire d'établir une sorte de contrat tacite avec l'élève ; de créer – comme on le voit ici à travers les propos des maîtres – les conditions qui permettent à l'élève de pénétrer dans la situation dans laquelle l'école l'engage ; de lui faciliter l'accès aux apprentissages en le rendant "responsable" (c'est-à-dire décideur potentiel) de ceux-ci.

La notion de respect, même si elle n'apparaît pas explicitement ici semble être une notion importante pour les maîtres, sous-tendues dans les remarques sur les effets repérés de la pratique ; dans le regard posé sur les élèves. Elle apparaît explicitement chez les maîtres lorsqu'ils sont interrogés sur leurs visées éducatives :

> *«Je crois que je peux pas la dire en deux... (silence) Non, ça risque d'être des mots !... mais pas avec le même sens. C'est-à-dire, le respect... le respect de l'enfant. On le respecte, il est là, il a un avenir. Le respect, mais dans plein de sens... Pas le respecter, être laxiste, c'est pas ça. Il y en a qui comprenne pas si on dit respect de l'enfant, ils vont dire "il est laxiste". Je sais pas... mais le respect ! Je veux dire, il est là, on l'écoute, il est...*
>
> *On est enfant jusqu'à quel âge ? On n'en sait rien. (On a des enfants, je vois je fais des colonies de la DDASS, ils ont dix ans mais ils ont un mental d'enfant de quinze ans. Ils ont vécu, ils ont... ils ont eu tellement de problèmes je veux dire... Alors ça n'a rien à voir.) Donc je pense qu'on peut demander beaucoup de choses aux enfants. Pas seulement être là, passifs et... voilà. Donc, leur demander et puis... les amener... le respect ! Je veux dire, mais... le respect de tout le monde... Se respecter.»*
>
> Etienne – Ecole élémentaire, CE_1.

Cette notion de respect, si elle concerne tout d'abord les élèves, se répercute aussi sur l'ensemble de la situation scolaire : le regard des collègues vis-à-vis de cette discipline et la place de celle-ci. Il apparaît ici une nécessité, une sorte de préalable pour aborder la situation : celui du "respect" en quelque sorte de l'activité menée. C'est-à-dire, plus exactement, la question de l'identité de la discipline.

> *«Bien souvent quand on dit des choses d'ailleurs... comment dire ?*
>
> *Si on parle de la danse, c'est toujours pour soutenir une autre activité. C'est-à-dire que, par exemple dans cette école, si on supporte l'activité comme la danse, c'est toujours pour dire que ça va être bénéfique à l'enfant, ça va lui apporter une certaine sérénité qui, à ce moment-là, sera bénéfique pour l'apprentissage de la lecture.*
>
> *Ça, c'est... je trouve ça insupportable ! quoi. Parce que heu... oui ! elle est présente, elle existe, mais au profit heu... d'une autre activité. Elle est pas reconnue en soi.*

11 Ph. MEIRIEU, (mars-avril 1996). Revue EPS n°258, pp. 9-15.

Récemment je suis allée voir... ce sont des instit qui avaient fait un stage de percussions (avec les percussions de Strasbourg) et... je sais plus quel inspecteur était présent lors de cette intervention. Il avait eu ce discours-là : que la musique était très importante à l'école et que de toute façon elle apportait dans l'apprentissage de la lecture ! D'accord ! Ça peut être important, mais pourquoi ne pas reconnaître l'activité en tant que telle ?
La danse comme de la danse. La musique comme de la musique.
Donc, pour moi... elle n'est pas reconnue... on n'y est pas encore, hein !»

Clotilde – Ecole spécialisée.

Ce second groupe de maîtres plaçant les effets relevés sur les élèves dans une sorte de rapport de dépendance entre deux types d'impact : pour l'école, pour l'élève – où ceux sur l'élève représentent un préalable pour aborder la situation scolaire –, fait la transition avec un troisième groupe pour lequel les raisons de cette pratique pédagogique sont directement tournées et sans ambiguïté, du côté de l'élève ; du côté de ce qu'il en retire pour lui-même.

• Dans ce troisième groupe de maîtres, les effets repérés se focalisent sur ce qui apparaît être un avantage pour soi. Un avantage, c'est-à-dire un ensemble de comportements et d'attitudes qui sont favorables d'abord pour soi ; qui permettent à l'élève de se situer, de se retrouver. Mais ces effets repérés sont aussi, pour les maîtres l'occasion d'une réflexion plus large sur la pratique.

«J'essaie de réinvestir au maximum... heu... enfin c'est peut-être pas un mot très... Mais cette espèce de prise de conscience de ce qu'ils sont vraiment et de ce qu'ils peuvent faire, dans mon activité de classe. C'est-à-dire que l'intérêt, c'est pas de "faire comme...", même si le "comme est très bien, mais c'est de faire ce qu'on est ! Et qu'on a forcément quelque chose de bien à montrer. Et ce qui est intéressant dans ces activités-là en général, c'est que les gamins qui sont en échec scolaire... qui ont de grosses difficultés, ils y trouvent leur compte, parce que c'est souvent des gamins qui ont une histoire personnelle difficile ; ils ont toujours quelque chose à dire, à montrer. Et... et ils n'arrivent pas forcément à le dire avec des mots et... ils parlent très bien avec leur corps. Souvent ! Et même dans les relations, souvent ça change plein de choses parce qu'ils s'aperçoivent qu'effectivement il a des choses à dire ce gamin-là, même s'il ne sait pas le verbaliser ou si... ou s'il est brute, ou si...
Bon ça... oui, ça c'est un truc qui... C'est un des trucs pour lesquels je continue à en faire aussi. Parce que... on n'a pas forcément... je crois, à partir du moment où on commence à faire des activité comme ça, on n'a pas forcément la même vision de l'enfant, de l'élève. [...] Pour moi,, le rôle que j'attribue à cette activité est de rendre l'enfant acteur de ce qu'il fait... dans tout ! C'est-à-dire qu'il est partie prenante. Et quand on se montre physiquement, quand on se met en danger physiquement devant

les autres, on est vraiment acteur pour le coup, d'un truc heu... C'est pas facile, hein, de se mettre en danger devant les autres. Je me dis que si on est passé par là et ben après on osera plus de choses, on...
Et puis si on se met... Je crois qu'on peut plus, à partir du moment où on fait de la danse, de la danse contemporaine avec les gamins, du théâtre, on peut plus voir les... les matières de math, français de la même façon, non plus.»

Catherine – Ecole élémentaire, CE_2.

«Ce n'est pas simplement un épanouissement du corps, c'est une relation, une rencontre avec l'autre. Je pense qu'on doit déclencher en eux...
Les plus jeunes, je me demande, mais à cinq/six ans... Peut-être parce qu'ils... maîtrisent mieux les... comment je vais dire ça ?... (silence)
Non ! enfin, je ne sais pas.
Lorsqu'on a proposé ce spectacle la première fois[12]*, il y a des enfants (de trois ans je crois) qui étaient mis sur scène (deux ou trois ans). (silence)*
Je me demande...
Lorsque j'avais vu les cassettes de répétition ou de création des maîtresses... bon... elles les entraînaient vers le mouvement, elles leurs montraient... et bon (silence). Pour moi, c'est pas ça.
Il y avait certainement une manière de le déclencher peut-être ; même si c'est très fugitif, très petit... parce qu'ils sont jeunes !... (silence)
Alors, en tout cas j'ai... j'ai compris la danse comme ça. Maintenant, est-ce que je me trompe ? Est-ce que... (silence) [...]
Je suis toujours en analyse, en questionnement. Je pense que... le travail en danse contemporaine, avec mes enfants ou en arts plastiques ou en... il faut être quelqu'un qui cherche. Dans ma pédagogie, dans ma pratique avec les enfants, dans les autres matières, je... – évidemment je ne les aligne pas devant le tableau – et... je cherche... et je les mets en situation de chercher, je...
C'est pour ça que je vous disais que c'était difficile de toujours travailler comme ça, parce que ça demande heu... un effort, on est un peu... épuisé.»

Ophélie – Ecole maternelle, grande section.

«Moi je pense que... tout ce qui est artistique, c'est un développement de l'imaginaire... C'est... travailler sur l'imaginaire... Heu... un peu comme la lecture, à travers les contes on développe son imaginaire, à travers la peinture, à travers la musique, enfin, moi je pense que tout ça est lié, hein.

12 Cette maîtresse évoque ici une expérience avec plusieurs classes de différentes écoles où le projet a débouché sur l'élaboration d'un spectacle préparé, répété et représenté dans le théâtre de leur ville, dans des conditions que l'on dira semi-professionnelles.

Enfin, je reviens toujours à mes exemples de peintures, de musique, de danse parce que tout ce qui est artistique, heu... je pense que c'est une grande famille. Je pense que c'est toujours les mêmes démarches. En arts plastiques c'est la même chose on part quand même de choses vécues et après !... On extrapole et après ! On essaie d'imaginer et après ! On essaie d'agrandir. Mais on a un point de départ. On ne dit pas :"voilà vous avez une feuille blanche". L'angoisse de la feuille blanche ! (ça se connaît même en dissertation, non ?!) Moi, je sais pas, mais... je parle de dissertations parce que... j'ai un mauvais vécu de mes dissertations, parce que quand on me demandait des choses, je n'avais pas de vécu personnellement, donc pour moi c'était quelque chose d'effarant de faire une dissertation : j'allais parler de quoi ?
Quelque chose que je ne connaissais pas, dont on ne m'avait jamais parlé ? J'avais jamais peut-être lu un livre sur ces choses-là. Heu... vous avez douze ans, on vous dit : "la liberté qu'est-ce que c'est ?" (silence)
Je sais pas ! C'est la même chose ! Si vous n'avez pas de vécu, si vous n'avez jamais discuté avec vos parents de ce que c'est que la liberté, heu... si vous n'avez pas une certaine éducation... vous ne pouvez pas parler de la liberté. Donc heu... il faut l'avoir lu... je sais pas, des romans, en avoir discuté, avoir eu des exemples dans la vie courante. Alors là, vous pouvez parler de quelque chose, mais... C'est gros quoi !»

Laure – Ecole maternelle, grande section.

«Je trouve que c'est... c'est... ça vient de... quand on est tout petit je pense qu'il faut déjà éduquer les enfants à ça. Aux œuvres d'art heu... ça vient pas... c'est pas naturel... Et... (silence) Je sais pas, c'est pas parce que, on est... heu... super crack, intelligent ou quoi... qu'on va être sensible à ça... C'est toute une sensibilité à développer... chez les enfants et qu'on garde plus tard.
Pourquoi il y en a qui vont toujours au théâtre heu... une envie de voir... des choses, des spectacles, des pièces et d'autres à qui ça ne viendrait même pas à l'idée (je sais même pas s'ils savent que les théâtres existent... dans certains milieux). Mais... c'est un problème de culture, d'éducation dès... dès la petite enfance... (silence). Et il y a un déclic qui se passe, hein, je sais que ces gamins-là... le fait de rentrer... le soir quand tout est illuminé... c'était quelque chose de... rentrer là-dedans...
Ben alors, je leur ai bien expliqué que, bon, fallait pas applaudir n'importe quand. Il y a tout un truc à savoir, hein... on n'a pas le droit de crier d'un coup, de parler, faut respecter ce qui ce passe sur scène.
Et... tout ça aussi, ça amène heu... dans la classe une... une certaine ambiance.

Heu... ça... on le retrouve en classe : le respect de l'autre, le travail des autres... pouvoir critiquer, mais pas... pas juger, quoi.»

Benoîte – Ecole maternelle, une moyenne section une grande section, mais parle essentiellement d'un atelier de pratique artistique avec des CM_2.

«[la danse] c'est aussi une façon d'apprendre, d'être à l'écoute des autres... à tolérer. Une façon d'apprendre la tolérance, l'écoute des autres... et... à vivre avec les autres, à être solidaire. (silence)
Et puis derrière tout ça... ben, je verrais l'amour. Apprendre à aimer les autres. (silence)»

Pierre – Ecole maternelle, classe unique : sections petits, moyens, grands.

Dans ce dernier groupe de maîtres, le discours sur les effets constatés auprès des élèves sur le rôle de cette pratique pédagogique à l'école, s'étend à des considérations plus générales sur la pratique dans sa totalité. Il évoque – à l'intérieur de "raisons" qui tout à la fois donnent sens et soutiennent leur acte pédagogique – un ensemble de remarques qui débordent sur l'implication des maîtres dans la pratique, sur le regard porté sur le développement de l'écoute, la confiance, le respect, l'autorisation à être, c'est-à-dire l'appropriation par l'élève de sa propre légitimité à être.

Si toutes ces raisons que l'on a appelé "pour les autres", apparaissent comme des éléments qui justifient leur choix de pratique, elles représentent essentiellement des raisons "pour soi". C'est-à-dire des raisons que l'on a soi-même repérées, à travers leur impact chez les élèves – mais aussi à travers ce que chacun perçoit, sans toujours pouvoir le nommer, comme effet sur soi, sur son travail – et qui renforcent ces choix. Elles représentent bien, alors, un ensemble d'éléments de légitimation ; d'éléments qui donnent "raison", à différents niveaux et de différentes manières, à leurs choix et leur engagement.

Et les raisons que l'on appellera "pour soi" à proprement parler, touchent – à l'intérieur de celles "pour les autres" – aux effets constatés sur les maîtres eux-mêmes, sur le regard qu'ils sont amenés à poser sur la situation et que cette pratique provoque.

-2- Des raisons pour soi

Ici, les discours qui jusqu'alors se subdivisaient en trois types d'approches des effets constatés chez les élèves, sont reliés par des raisons qui se rejoignent autour d'une même analyse des

effets sur soi-même, (sur chaque maître), et des transformations provoquées dans la pratique pédagogique.

Plus qu'une légitimation, ces "raisons" présentent une argumentation ; c'est-à-dire un ensemble d'éléments ne nécessitant pas obligatoirement de justifications mais posant juste des constats sur les effets de cette pratique. Constats qui reposent sur les effets induits par la pratique : ceux qu'elle provoque bien sûr chez les élèves et qui, dès lors et surtout, se répercutent sur les conduites des maîtres, leur façon de mener et poursuivre leur action. Sur l'ensemble des arguments donnés par les maîtres, quant aux "raisons pour soi", quant à ce qui donne véritablement sens à leur pratique pédagogique, on relève une sorte de discours qui vise à démontrer les apports de ce qui leur apparaît positif sur le plan pédagogique : une approche qui parle des enfants, de leur réalité, de la prise en compte de ce qu'ils sont, qui se focalise sur une appropriation active par l'élève de ce qui peut constituer son propre savoir. Il s'agit, finalement, d'une approche qui, axée sur les possibilités de départ des élèves, sur eux-mêmes, se tourne vers ce que chacun peut produire de savoir pour lui-même, pour plus tard et d'abord pour tout de suite (pas seulement des savoirs scolaires) et qui donne sens à la situation éducative. Les effets "pour soi" concernent alors les transformations apportées par le type de travail qu'amène la pratique en danse contemporaine et que les maîtres repèrent comme telles : ainsi peut-on reprendre les remarques déjà rapportées de cette maîtresse :

> *«Je crois, à partir du moment où on commence à faire des activités comme ça, on n'a pas forcément plus la même vision de l'enfant, de l'élève. [...]*
> *Je crois qu'on peut plus, à partir du moment où on fait de la danse, de la danse contemporaine avec les gamins, du théâtre, on peut plus voir les... les matières de math, français, de la même façon non plus.»* (Catherine)

Mais encore :

> *«Je crois qu'on retrouve une classe beaucoup plus... humble, quoi ! Par rapport à ce qu'on est dans une classe, par rapport à l'instit... On détient pas un savoir, quoi ! On est là pour les aider, puis quelques fois on se plante aussi. [...]*
> *On demande pas de faire quelque chose : "comme". C'est pas une pédagogie du modèle, comme... comme ce qu'on demande à l'école en général, quoi ! C'est pas : "il faut faire comme". Il y a pas une bonne réponse, une mauvaise réponse, voilà. C'est qu'il y a des réponses différentes et qu'elles sont toutes intéressantes à leur niveau.»*
>
> Catherine – Ecole élémentaire, CE_2.
>
> *«C'est un moyen d'expression au même titre que les arts plastiques, ou la musique, ou... et justement je trouve qu'on le faisait pas assez... Il y a peut-être là aussi des questions à se poser ! sur les raisons pour lesquelles on le faisait pas. [...] Et on en vient... à une spécialisation, en fait. Et à un nouveau rôle dans l'école : une nouvelle organisation pédagogique. [...]*

Tous les choix de ma pratique pédagogique... (silence) Il me semble que je dois faire comme ça... (silence) Oui... mais en même temps... on cherche... on cherche plus loin, quoi. Je cherche ce qui a pu déclencher, par exemple dans mon enfance... toute cette envie de... cette pratique où l'esthétique... la musique... la peinture... Parce qu'avec les enfants... ce sont les activités dans lesquelles je me sens le mieux, bien sûr. Mais... à un moment de ma vie, je me suis dit : "comment se fait-il que... que je fonctionne de cette façon ?"... Et il a fallu le stage de formation continue... pour le savoir... Donc je l'ai rattaché à un événement et là, je cherche... peut-être aussi... (c'est une psychanalyse ça ! (rire)»

Ophélie – Ecole maternelle, grande section.

«[Les objectifs développés] ça tient à ma... mon exigence par rapport aux valeurs que je me suis fixées, c'est-à-dire la prise de conscience de soi parmi les autres et la prise d'autonomie aussi.
Hein, la prise de conscience et prise de recul par rapport à... à sa pratique.. Donc la possibilité de... de s'observer et... de s'observer et de se voir faire, mais aussi de... de voir... le regard de l'autre sur soi.
Enfin, je pense que c'est une mini-société dans la... Une séquence de danse, restitue un petit peu les... les échanges qui ont lieu dans une société.»

Olga – Ecole maternelle, grande section.

«Enfin, je trouve que c'est une expérience fantastique parce que... ça nous a permis de nous connaître entre nous. Nous connaître mieux. Quelques fois on se connaît comme ça parce qu'on est collègue, mais... on se voit de façon différente. On peut vivre ensemble des années et des années dans la même école sans vraiment se connaître. Et le fait de vivre une expérience comme ça, c'est extraordinaire, quoi ! On comprend les gens. On apprend à connaître, à se respecter, à...
C'est... Bon, moi, ça m'a apporté beaucoup de choses, quoi ! [...]
On apprend tous les jours. On apprend à travers les découvertes des enfants. On progresse à travers ça aussi. [...] C'est important, je trouve que... jamais rien n'est nul, tout est bon à prendre.»

Laure – Ecole maternelle, grande section..

«C'est une autre manière d'être pour l'enseignant. Par rapport... On peut pas dire à un enfant, il faut faire comme ça, c'est pas vrai. Il n'y a pas de méthodes, il y a pas... On peut pas !... trouver à sa place... le geste... qu'il va créer.
On peut après que lui donner des... épurer son geste ou des choses comme ça, mais... à l'origine... Donc, ce n'est que par la situation concrète... qu'il sort des choses ou

qu'il n'en sort pas. Et c'est vrai que c'est pas sécurisant, hein, pour l'enseignant. (silence) [...]
Bon, je pense que... c'est aussi une manière de l'enseignant. C'est un peu lié, quand même, à la manière de l'enseigner. Je suis persuadée qu'il y a des personnes qui ne pourraient pas... travailler en danse contemporaine mais... (comme ils ne peuvent pas travailler en situations/problèmes ou des choses comme ça). C'est... c'est lié, je pense, à leur manière d'enseigner. [...]
Mais, moi je pense que c'est lié à sa pratique de tous les jours, à sa pratique dans la classe. Une manière d'être.»

Henriette – Ecole élémentaire, CP.

Les arguments développés par les maîtres quant aux "raisons pour soi" touchent aux transformations de l'approche pédagogique. Par là même, ils mettent au cœur de la réflexion, la question du sens de ce qui est proposé aux élèves. la question du sens du savoir.
Les savoirs développés par l'élève se trouvent alors au carrefour de la problématique pédagogique. Une problématique que Philippe MEIRIEU[13], évoquant cette question du sens, situe entre deux types d'approches pédagogiques dans l'action de l'enseignant ; dans le désir qu'est le sien de faire accéder les élèves à leur développement : *«Le désir de l'éducateur s'enracine dans un ensemble de valeurs et de références, il s'inscrit dans une vision de l'avenir à moyen et à long terme.»*

Entre ce que l'on pourrait appeler "une pédagogie des intérêts" – située en amont – où les activités sont finalisées à partir des désirs déjà existants chez les élèves (leurs intérêts et donc leurs possibilités aussi) et ce que l'on nomme "une pédagogie du projet" – située en aval – pour faire entrer les élèves dans une projection dans le futur (apprendre pour réussir plus tard), il reste à donner sens pour l'enseignant à ce qu'il fait réellement et pourquoi il le fait.

Ces deux approches débouchent, selon l'analyse de Philippe MEIRIEU, sur des impasses : *«finalisation par l'amont et finalisation par l'aval conduisent à des impasses ; de plus, ces deux méthodes sont profondément solidaires, la première ne tenant que parce qu'elle débouche sur la seconde et la seconde n'étant possible que parce qu'elle s'enracine sur la première. Sans construction d'un projet on ne peut mobiliser des intérêts déjà existants, et sans intérêts déjà existants on ne peut se donner et investir un projet.»*[14]

Dans les discours recueillis chez les maîtres, on voit apparaître l'ombre de ces deux approches – notamment dans ce que nous avons regroupé sous le titre "des raisons pour les autres", où les maîtres tentent de justifier leur pratique pédagogique à partir d'un certain

13 Ph. MEIRIEU, Revue EPS n°258, *op. cit.*
14 *Ibid.*, p. 11.

nombre d'effets repérés (réinvestissement pour l'école, meilleure compréhension du travail, espérance d'une réussite future). Mais dans le même temps, dans les "raison pour soi", on voit se dessiner une autre forme d'approche. Celle que Philippe MEIRIEU[15] nomme : "une pédagogie de l'énigme", c'est-à-dire une pédagogie qui joue sur des situations à mettre en œuvre pour créer du désir chez les élèves autour du savoir et, réciproquement, provoquer le besoin de savoir à partir de ce désir ainsi déclenché et grandissant.

Et cette approche est marquée par une sorte d'attitude d'humilité qui conduit à resituer le rôle du maître et à repérer à la fois ce qu'il convient de faire, de réfléchir (considérer les réponses des élèves dans ce qu'elles contiennent d'intéressant, les travailler à partir de là, sans rejet, sans jugement, réorganiser le fonctionnement pédagogique, échanger), et d'analyser ce qui semble renforcer un dysfonctionnement (pédagogie du modèle, d'induction forte, enfermement dans une pratique cachée, sans échange).

Une approche qui transforme le regard porté sur la pratique, sur ce qu'une pratique doit être et qui développe aussi un regard critique vis-à-vis de certaines habitudes pédagogiques que l'on finit par intégrer comme allant de soi. C'est la démarche imposée par leur pratique en danse contemporaine qui dégage cet autre regard sur la façon d'enseigner.

Le discours des maîtres, les analyses qu'ils sont amenés à faire lors de l'entretien (et qui surgissent parfois même de cet entretien comme une réflexion sous-jacente dont on n'avait pas pris la mesure, qu'on n'avait pas pris le temps de formaliser pour soi), conduisent alors à l'expression d'une autre approche pédagogique, où l'attitude des maîtres face à leur tâche, face aux élèves, face aux savoirs, se trouve redéfinie ; et redéfinie dans une relation à la fois d'humilité ("on ne détient pas un savoir, quoi !") et d'espérance, de confiance aux élèves à partir de ce qu'ils donnent. D'où cette invocation de Philippe MEIRIEU que l'on peut rapprocher de la position acquise des maîtres :*«nous pouvons néanmoins espérer autre chose ;* [en considérant que] *la tâche première de l'enseignant* [est de] *faire du désir avec du savoir et du savoir avec du désir.»*[16]
«Et je suis convaincu qu'une telle attitude est possible : elle est possible dans toutes les disciplines et sur tous les supports, parce qu'il y a toujours, dans les activités humaines un enjeu intellectuel qu'il s'agit de débusquer. (...) Nous ne croyons pas assez qu'il y a là

15 *Ibid. «Considérer que le désir peut naître d'une situation elle-même, parce qu'elle est bien construite et que l'énigme qu'elle contient est capable de mobiliser les énergies.»*

16 *Ibid.* L'auteur fait ici référence à l'un de ses ouvrages (*"Apprendre, oui... mais comment"*, Paris, ESF) :
• Faire du désir avec du savoir, c'est désigner dans le savoir sur lequel on travaille, dans les représentations des élèves, dans l'exercice auquel on est confronté, l'incompétence d'où naît l'insatisfaction. Ne pas en dire trop. Laisser venir le mystère qui appelle la promesse d'une intelligence.
• Faire du savoir avec du désir, c'est rendre possible la recherche active d'une connaissance qui n'est pas monnayée par l'affection de l'autre ou l'attribution d'une récompense, mais comporte d'abord, en elle-même, sa propre satisfaction.

matière à un véritable travail mobilisateur et nous allons chercher ailleurs ce que nous avons en fait à disposition, dans l'instant et sous nos yeux.»[17]

Les analyses auxquelles procèdent les maîtres, ici, sont élaborées à partir des réponses de leurs élèves, de leurs réactions dans les situations proposées. Elles proviennent de ce qu'ils voient apparaître chez les élèves ("ce qu'ils ont sous leurs yeux") et de ce que cela provoque de réorganisation pour eux-mêmes. Toutes ces réactions les poussent vers une attitude qui tend à considérer véritablement leur tâche au sein de l'école, laquelle consiste (pour pouvoir "faire du désir avec du savoir et du savoir avec du désir") à porter un regard ouvert sur les élèves pour pouvoir aborder les contenus, à partir de ce qu'ils sont et non pas d'une représentation pré-établie de ce qu'ils doivent être. Le travail sur une pratique sensible facilite ce passage.

> *«Avec... avec toute la vigilance que je peux avoir pour regarder les gamins... je découvre toujours un côté d'eux que je n'aurais jamais soupçonné qu'ils aient. Ou tout au moins, que je n'aurais jamais soupçonné qu'ils me montrent.»*
>
> Catherine – Ecole élémentaire, CE_2.

Cet étonnement, cette capacité d'écoute interroge alors, non seulement la façon dont les élèves s'intègrent dans les tâches dans lesquelles ils sont placés, mais également la façon, pour le maître, de procéder pour amener les élèves vers un savoir. Cela leur donne l'occasion de retravailler leur rapport au savoir. Cela leur donne l'occasion de repenser, de façon critique, leur tâche. *«Cela impose de nous confronter sans cesse avec ce que nous leur enseignons pour en faire d'abord un objet de notre propre intelligence, une occasion de retravailler notre rapport au savoir, non pas seulement par souci d'efficacité didactique, mais aussi parce que notre épistémophilie (ce fameux "désir de savoir") y trouve son compte et laisse entrevoir aux autres qu'ils pourraient y trouver le leur.»*[18]. Il y a là la marque d'une grande espérance, d'un enthousiasme envers le travail auprès des élèves.

Les réflexions ainsi effectuées par les maîtres, sur ce qui constitue un "discours de légitimation" de leur choix de pratique et du choix de l'introduction de la danse contemporaine dans leur pratique, les entraîne – nous le voyons apparaître dans les discours déjà rapportés – à l'analyser le fonctionnement pédagogique dans son ensemble.
Cette analyse se fait bien sûr à partir de leurs propres expériences ; lesquelles, en reposant sur une activité spécifique – dont on a précédemment décrit le profil[19] – soulèvent un certain nombre de questions qu'une pratique plus "classique" laisse le plus souvent dans l'ombre. Elle les pousse à considérer le système de fonctionnement de l'école et les moyens que celle-ci

17 *Ibid.*
18 *Ibid.*
19 Nous renvoyons ici au sous-chapitre II du premier chapitre et notamment au paragraphe 4.

utilise dans sa tâche éducative. Elle les conduit à situer la place des différents savoirs dans l'école et par là même à analyser la place qu'occupe leur pratique au sein de cet ensemble de savoirs.
Ainsi, les effets repérés : ce qui paraît donner raison à cette pratique pédagogique – que ce soit en terme d'acquisitions strictement comportementales vis-à-vis de l'école ou d'attitudes plus probables – se répercutent ou plutôt provoquent, comme en retour, une réflexion sur la place accordée à cette pratique dans l'école. Place qui n'est pas sans conséquence sur l'attitude des maîtres sur cette pratique, leur façon de la percevoir ou la concevoir (voire pour certains, l'ignorer). En cela, la réflexion contenue dans les discours des maîtres joue le rôle d'une véritable formation au sens auquel Jacky BEILLEROT l'entend[20].

2. PLACE DE LA DANSE CONTEMPORAINE

La danse contemporaine à l'école, parce qu'elle est une pratique relativement nouvelle, peu répandue, souvent étrangère voire incongrue pour bon nombre de maîtres, pose une problématique particulière. Cette dernière se place à l'identique de celle, plus élargie, que pose l'EPS à l'heure actuelle, en touchant à la question de l'identité de la discipline.
Et la danse contemporaine, prise dans le champ de l'EPS (c'est-à-dire là où elle apparaît à l'école), porte une sorte de focale sur cette question. Mais pour comprendre la position de cette problématique, il faut revenir sur la situation de l'EPS aujourd'hui[21].

En tant que discipline d'enseignement, l'EPS s'appuie sur les pratiques sociales (APS : Activités Physiques et Sportives) qu'elle utilise à la fois comme objet et moyen de son enseignement. Dans ce contexte, elle entretient, avec les pratiques sociales, et notamment le sport, des rapports qui ne sont pas sans ambiguïté. *«Cette ambiguïté naît de la double volonté d'ancrage dans ce champ* [des APS] *et de distinction par rapport aux pratiques qui l'habitent.»*[22] Ce qui ne facilite pas la lisibilité de la pratique en EPS et de son identité (qu'est-ce que l'EPS, qu'est-ce qui s'y fait, quelle est sa spécificité et son utilité ?).

---

20 J. BEILLEROT, *"Voies et voix de la formation"*, Paris, Editions universitaires, pp. 34-35.
«La formation est un travail sur l'objet du savoir, l'objet des connaissances, l'objet de connaissance ; ce travail est celui de l'engagement du sujet dans son plaisir et dans son déplaisir. Le travail de formation est l'accouchement qui permet d'effacer la fusion. En cela, il est apparenté à la vie et contient le risque d'échec, voire de mort. Mais surtout c'est un travail inachevé, inachevable, de l'inachevé.»
Une réflexion qui confère au sujet la responsabilité de sa propre formation, d'un travail d'appropriation active du savoir, y compris de toutes les difficultés que celle-ci comprend. Tout en sachant ou tout en comprenant ou percevant que :*«A enseigner les savoirs produits par d'autres, on enseigne des croyances. En y croyant lui-même, le formateur exprime sa manière de vivre l'autorité.»*

21 Nous faisons référence ici aux propos de J. MARSENACH, P. GOIRAND, A. HEBRARD, M. PORTES (1995). contenus dans la revue "Spiraces" n°8, Lyon.

22 M. PORTES, *op. cit.*

Les représentations sur cette question sont multiples :

– Celle de la profession est relativement homogène, même si différents types de conceptions se confrontent. Faire de l'EPS, c'est mettre les élèves dans un situation qui sollicite en premier lieu le corps, à l'intérieur de laquelle on peut dire que *«c'est dans l'interaction du sujet avec son environnement physique et humain que se joue toute éducation où chacun se construit et est construit.»*[23] Mais ce qui apparaît ici comme une intention commune ne résout pas le problème par les différents points d'entrées et de focalisations possibles qu'elle offre (entrée par le sujet apprenant, par les APS objet d'apprentissage, par les relations...).
Par ailleurs, elle laisse apparaître une complexité qui n'intéresse guère que la profession qui voit là un enjeu d'éducation non perçu de l'extérieur ; l'extérieur, c'est-à-dire le public : les élèves, les parents, les pouvoirs publics.

– La représentation du public, à ce sujet, est généralement beaucoup plus simple : faire de l'EPS, c'est faire du sport et faire du sport, "c'est bien, c'est bon et ce n'est surtout pas compliqué".

Dans cette situation complexe, qui mobilise des représentations hétérogènes, se joue la question de l'identité de la discipline. Et cette identité se joue elle-même à travers la place que la discipline occupe au sein de l'école, l'intérêt qui lui est concédé, l'importance qu'elle recouvre aux yeux de l'école et la reconnaissance qui lui est accordée.

La danse contemporaine à l'école s'inscrit dans cette situation là.
Sa pratique, presque intimiste, est révélatrice de ce contexte à l'intérieur duquel les maîtres ont du mal à trouver son intérêt, sa spécificité, son utilité et sa participation décisive à la tâche commune : celle d'éduquer au travers d'apprentissages particuliers. Il y a là une question sans doute de rapport au corps, où une discipline qui *«entretient des rapports humains intenses dans les pratiques collectives à forte connotation sociale, où l'émotion reprend ses droits dans un système scolaire qui chasse le désordre affectif et le remplace systématiquement par l'ordre rationnel»*[24], n'est pas sans poser problème, ni soulever un certain nombre de résistances.

Bien sûr, à l'école (maternelle et élémentaire) ce discours sur l'identité de l'EPS n'est pas un problème majeur ni même toujours perçu par les maîtres. Il s'agit là d'un discours de spécialistes où la polyvalence du maître se départit difficilement de telles considérations. Néanmoins, à partir de la pratique pédagogique elle-même (celle de la danse dans notre cas) de ce qu'elle donne à vivre, à la fois pour les élèves et pour les maîtres et des questions qu'elle

23 A. HEBRARD, *op. cit.*
24 P. GOIRAND, *op. cit.*

soulève pour ces derniers (celles des *«apprentissages nécessaires pour réaliser une éducation et d'une éducation nécessitant un ensemble d'apprentissages»*[25]), on voit apparaître un positionnement de la part des maîtres enquêtés.

Un positionnement qui, s'il ne peut se départir encore clairement de cette question d'identité, fait apparaître d'abord la place de la danse contemporaine : une place au même titre que les autres disciplines, une place à part entière, par le pouvoir de cohésion qu'elle dégage de sa pratique, par la capacité à faire émerger du sens à partir de l'expérience vécue des sujets. Et un sens qui peut s'étendre à l'ensemble des disciplines et situations scolaires. Un sens qui souligne de manière particulière, les relations qui s'opèrent au sein des différents savoirs, de leur construction par les élèves et qui s'étend alors à toute la fonction éducative. Un sens enfin qui souligne le fait que l'école doit "oser éduquer", à l'intérieur du rapport quelque fois conflictuel et ambigu entre ces deux notions : instruire et éduquer. Oser éduquer : c'est là son ultime but. Car c'est dans la construction du rapport des savoirs avec les hommes que réside la raison de l'éducation ; ce qui donne sens à l'enseignement. *«En quoi une bonne instruction, ou une excellente formation, peut-elle remplacer une solide éducation ? Les savoirs et les savoir-faire ne peuvent suffire à construire la cohésion sociale»*[26]. Laquelle se constitue sur ce que l'on peut appeler à juste titre, une éducation. *«Dans toute société, l'éducation constitue, en effet, le fondement même de la reconstitution permanente du lien social, dans le mouvement de succession des générations.»*[27]

C'est par les effets repérés – ceux déjà cités – que les maîtres étendent leur réflexion sur la place de cette activité. Ce sont leurs constats vis à vis des réactions de leurs élèves qui les font déboucher sur ces considérations, qui élargissent leur regard sur tous les moyens possibles et utiles pour participer à la tâche éducative. Moyens qui ne peuvent être hiérarchisés, ni se substituer les uns aux autres.

Dans les réflexions émises par les maîtres, cette idée est très présente. La danse est – ou devait être – une discipline à part entière et ceci, même si elle reste une discipline "entièrement à part". Ce postulat leur apparaît comme une évidence (même si elle est soumise à quelques réserves concernant notamment la formation nécessaire qu'elle implique), qui est suggérée par tous les effets relevés sur les élèves.
Et des effets perçus de façon positive, qui ne servent pas seulement à légitimer leur pratique mais, plus encore, constituent le projet de départ d'une réflexion sur l'apprentissage même des élèves dans la construction et l'appropriation de savoirs spécifiques.

---

25 A. HEBRARD, *op. cit.*
26 Article du journal "Le Monde" du 02 avril 93. *"Oser éduquer"* par : A. BOUVIER, M. FORT, B. GELAS, Ph. MEIRIEU, J.P. OBIN.
27 *Ibid.*

Des effets qui poussent à une analyse qui s'étend à toute l'organisation de l'enseignement et qui se répercute sur l'ensemble de la pratique pédagogique.

Ce postulat selon lequel la pratique en danse contemporaine est, aux yeux des maîtres, une pratique à part entière, apparaît avec force chez l'ensemble de ceux-ci, comme une constante. Il semble qu'il apparaisse, dans leur discours – nous l'avons dit – comme une "évidence".

«Si on veut faire du travail..., parce que du bricolage, moi, j'en ai assez de faire du bricolage ! Si on veut faire du travail, il faut de l'argent, je veux dire. Faut acheter le matériel qu'il faut... Bon, déjà là, au niveau de l'éducation c'est très important, heu... Moi, je travaille en arts plastiques, je travaille avec des ciseaux qui coupent, ils ont de la colle qui colle, ils ont..., voilà !
Parce que j'en ai assez aussi de voir des écoles où on me donne des ciseaux, de la colle, des feutres et ils font ce qu'ils veulent... Donc déjà là, les arts plastiques qui paraissent une activité..., secondaire, la danse, montrer... ; donc les enfants ils s'imprègnent, ils comprennent au fur et à mesure que c'est aussi important dans la démarche et dans le travail que n'importa quoi à côté, je veux dire.
Donc heu..., le sérieux... avec ma définition, le sérieux. L'école c'est la vie ! (c'est encore banal, ce que je dis).»

Etienne – Ecole élémentaire, CE_1.

«Les collègues ne lui prêtent pas beaucoup d'intérêt, quoi. Il y a quelqu'un dans l'école qui s'occupe de danse, c'est bien... (silence)
La difficulté..., faire comprendre aux gens que c'est pas un moment de récréation, c'est un enseignement comme un autre et que ça doit être pris au sérieux, comme les mathématiques, le français, tout le reste...
Et surtout en primaire..., c'est difficile de faire admettre ça. Au niveau de la danse, comme au niveau des arts plastiques ou de la musique. En maternelle c'est plus facile. Parce que les gens ne sentent pas..., heu..., pris par un..., un contenu qu'ils doivent absolument..., faire.
Il y a plus de liberté en maternelle..., plus de délire, je dirais.»

Michèle – Ecole maternelle petite section – pratique la danse en classe CE_1/CE_2.

«Je crois qu'il faut l'instituer comme une activité en tant que telle. Il y a du sport, pourquoi il n'y a pas de danse ? De toutes façons, dans les textes, elle est toujours oubliée. On reconnaît le sport, on reconnaît la musique... les arts plastiques, mais la danse... Je crois qu'il y a un problème !... On sait pas très bien où la placer. Est-ce qu'on la place dans une activité... sportive, ou est-ce qu'on la place dans une activité plus artistique ?

Donc, heu... il y a ça aussi. Pourquoi ça serait pas les deux aussi ?
Il faut instaurer comme une activité en tant que telle, c'est tout !»
Clotilde – Ecole spécialisée.

Ce qui ressort des propos rapportés ici, concerne bien la place occupée par la danse, ou celle qu'elle devrait occuper.
Si nous avons choisi des extraits d'entretiens[28] qui n'expriment pas toujours directement ce postulat, ils le laissent néanmoins sous-entendre de manière forte par les analyses qu'ils contiennent.

Dans tous les cas, les réflexions des maîtres évoquent avec force la place qu'occupe la danse ; une place annexe, non déterminante dans la scolarité des élèves. Une place de "récréation", une place dissoute dans un contexte qui brouille en quelque sorte l'identité de l'activité.
Ces réflexions laissent entendre ce rapport encore très ambigu et parfois conflictuel entre enseigner et éduquer, où *«les seuls savoirs que respecte l'adulte sont ceux qui, comme la syntaxe ou les mathématiques, lui restent indispensables hors de l'école.»*[29]. Elles soulignent le décalage persistant entre les perceptions des uns, engagés dans des pratiques qui leur prouvent au quotidien la pertinence et l'importance de celles-ci – même anodines aux yeux des autres – et les représentations des autres perdues et ancrées dans des objectifs d'utilité concrète, rationnelle et immédiate. Conflit de valeurs[30].
Nous voyons là l'illustration de cette problématique qu'évoque Alain HEBRARD, concernant la distinction entre "programme d'apprentissage nécessaire pour réaliser une éducation et programme d'éducation nécessitant des apprentissages." Illustration qui amène à la conscience, par l'effet de la pratique, par l'expérience vécue, cette analyse que fait Antoine PROST : *«il est clair que l'on ne peut instruire sans éduquer, ni éduquer sans instruire»*[31]. Justement parce qu'instruire ramène à l'éducation, par l'implication relationnelle que comporte et produit la tâche d'enseigner. Dans une situation jouant sur le sensible, sur des impressions

---

28 Nous voudrions souligner ici que si nous employons beaucoup de citations – souvent longues – celles-ci ne servent pas en elles-mêmes de système de preuve. Elles servent à rendre compte d'un contexte. Leur longueur s'explique pour situer le raisonnement des sujets et à la fois le contexte à partir duquel et sur lequel ils parlent. Ce qui représente le système de preuve est bien le recoupement que l'on peut effectuer entre les discours issus d'individus et de situations différentes. Ce sont tous ces recoupements qui tiennent lieu d'indice de vérification des hypothèses.

29 O. REBOUL, (1992). *"Les valeurs de l'éducation"*, Paris, P.U.F., p. 6.

30 O. REBOUL, *ibid.*, pp. 6-7, nous voulons soulever la question que pose ici l'auteur : quel est le rapport des valeurs de l'éducation avec la vie ? *«parler de "valeurs de l'éducation", c'est laisser entendre que ces valeurs cessent d'en être dès lors qu'on a fini d'éduquer. Et cette remarque n'est pas sans portée pratique.(...) On pense que les [livres] classiques sont réservés justement, à la "classe", illisibles hors de là. Rappelons la stupeur, dans les années cinquante, de tous ces adultes qui découvrirent au TNP "Le Cid", "Phèdre", "Hamlet"... comme autant de textes écrits pour eux, adultes.»* Et d'en souligner les conséquences : *«Effet pervers d'une pédagogie, même la meilleure, surtout la meilleure au fond : tout ce qu'elle invente pour faire comprendre et aimer la vie aboutit à rejeter cette vie dans l'enfance. Faut-il que les valeurs de l'éducation soient celles d'un paradis perdu ? Ou alors, il faut rectifier le concept d'éducation ?»*

31 A. PROST, (1975). *"Eloge des pédagogues"*, Paris, Ed. du Seuil, p. 41.

et émotions – comme le fait la danse contemporaine –, cet aspect relationnel est exacerbé : il met en évidence la prégnance de la dimension éducative, tout en relevant la nécessité d'un contenu juste, affiné, pertinent, susceptible d'éveiller et révéler ce sensible, et sans lequel une relation authentique ne peut exister. Le rapport instauré dans cette pratique pédagogique souligne alors avec force et clarté la double implication entre enseigner et éduquer. Et c'est par la biais de l'expérience de cette pratique, que cette prise de conscience se réalise. Qu'elle surgit à la conscience, à l'intérieur d'un contexte qui, parfois, peut leur sembler contraire.

Ainsi, cette évidence ne se contente-t-elle pas d'être une forme postulat ; elle est étayée par un discours qui lui donne sens. Qui lui donne raison. Et qui au-delà de celles déjà relevées – notamment dans "les raisons pour soi" –, prend pied dans des considérations élargies sur le fonctionnement de l'école et la part laissée à cette activité, de même que sur le cheminement poursuivi par les maîtres.

-1- Une place dans l'école

La nécessité d'accorder une place digne de ce nom à la danse, pas seulement comme une activité exutoire, récréative ou aux accents de "supplément d'âme", se retrouve pour les maîtres enquêtés dans ce qu'ils disent des effets qu'elle produit. Mais ceux-ci ne s'arrêtent pas seulement aux différents constats que nous avons rapportés précédemment ; ils s'étendent à une analyse du fonctionnement pédagogique, à ce que cette pratique oblige, suggère, invite comme transformations dans la manière d'enseigner et d'aborder les contenus de savoirs et les mettre en relation.

> *«Ce qui serait bien, c'est des possibilités de sorties, justement. Qu'il y ait un lien aussi au niveau extérieur, que les instances culturelles puissent instaurer des... des échanges avec les écoles, au niveau artistique... en général.*
> *Que ce soit en danse, en arts plastiques ou en musique. Bon, justement pour ouvrir un petit peu les... les esprits heu... des élèves comme des enseignants !*
> *Essayer de montrer ce qui existe autour et de... que ça évolue. On doit pas rester à des pratiques, à des recherches... anciennes ou traditionnelles. Il faut essayer de chercher des nouveaux... et puis voir ce qui existe dans le monde où l'on vit. A tous les niveaux.»*
>
> Eloïse – Stagiaire IUFM.

> *«C'est une activité qui ne s'appuie pas sur une démarche bien... structurée. C'est là qu'est la difficulté, je pense (silence).*
> *Je dirais que les sources sont en moi-même (rire).*
> *C'est une relation entre moi-même et... le milieu... au sens large. [...]*

Je disais tout à l'heure que la danse pouvait être une écriture... oui !... Est-ce que ce n'est quand même pas plutôt un langage ? Lorsque l'on parle d'expression corporelle, j'ai envie de dire que ça porte plus vers une écriture... peut-être. [...]
Je pense que la danse contemporaine tendrait plus heu... vers l'écriture maintenant, alors que... auparavant je pensais que c'était... du langage. Le langage c'est quelque chose qui ne résiste pas au temps, qui ne laisse pas de trace. [...]
C'est-à-dire que... pour moi [l'éducation] c'est un chemin orienté ; on ne sait pas ce qu'il y a devant... et... (silence). Il faut y faire face, puis il y a les rencontres, les portes, les... Je pense que je fonctionne comme ça, quand j'ai un projet en danse contemporaine. Je ne sais jamais, bien sûr, ... quelle sera la production finale... Un peu comme du jour au lendemain on ne sait pas... ce qui va arriver !»

Ophélie – Ecole maternelle grande section.

«Je sais que les questions que je me pose en danse, je me les pose partout, quoi. C'est par rapport à... à ma directivité ou non, à ma... ma présence, bon... qui impose des modèles ou pas.
Bon, je crois qu'il faut trouver un équilibre. C'est aussi valable en musique qu'en arts plastiques..Dans les techniques qu'on propose, dans les gestes qu'on montre. Dans les pratiques ! (silence). Je pense qu'avec la danse contemporaine il y a beaucoup de compétences transversales qui sont mises en jeu. Heu... pas mal de savoir-faire, pas mal de découvertes au niveau du corps. Mais aussi de savoir-être. Parce qu'on est dans un milieu où on est ensemble, on va produire quelque chose ensemble, mais !, on doit d'abord le produire seul et faire corps avec le groupe en même temps.
Donc il y a tout un jeu d'interactions et heu... je crois que la communication est très importante (silence).
Et je pense que les savoir-être et savoir-faire sont primordiaux. Les savoir-être... en danse contemporaine sont fort sollicités.»

Olga – Ecole maternelle grande section.

«Je trouve ça tellement porteur de plein de choses et notamment de plein d'émotions et de... Tu démultiplies tellement de choses dans un processus comme ça, quoi ! que... que j'essaie de faire passer les gamins par là aussi. Tout simplement pour qu'ils goûtent à ça, à un moment de leur vie ; puis après ils en font ce qu'ils veulent.
Et je me dis que si... Si à un moment donné ils ont eu la possibilité de s'exprimer, c'est quelque chose qu'ils ne perdront pas. Ils sauront qu'ils peuvent le faire. Et ils trouveront les moyens de le faire autrement. Ça j'en suis sûre !
Donc, heu... c'est presque du militantisme en plus, hein.»

Catherine – Ecole élémentaire CE_2.

«Mon souhait, moi, ça serait pour la danse, que ça prenne un peu... comme... Que ça soit pris en compte comme une autre matière. Déjà.
Rien qu'au niveau de la danse, oui, c'est... Faut remettre à égalité de... plein de disciplines. Enfin, la richesse de l'école c'est ça. C'est avoir un éventail très varié. [...] Mon souhait ce serait que... dans l'école on ne fasse pas passer certaines choses en priorité. Parce qu'à mon avis, le gamin de Z.E.P. [Zone d'Education Prioritaire] qui a besoin de bien maîtriser le français, il a aussi besoin de se sentir bien dans la société où il est. Parce que bien souvent il est complètement déraciné et heu... Si on prend des petits gamins émigrés, qui sont entre deux cultures, complètement, ... si déjà on leur apprend à être en accord avec eux, c'est aussi bien que... bon... qu'apprendre à compter, quoi !
C'est indispensable. Donc oui ! Je pense que ce sont des disciplines qu'il faut vraiment pas minimiser. Voilà. C'est tout.»

Nadège – Stagiaire IUFM.

Dans ce que disent les maîtres, est sous-tendue la forme que prend la pratique. Une pratique qui sort de la classe, qui prend pied dans la vie autour. Une pratique qui interroge, qui ne se base pas uniquement sur la toute puissance du savoir, et qui, au contraire, l'aborde en profondeur, cherche à en saisir les nuances, à en mesurer toutes les ouvertures possibles. En ce sens, par les effets qu'elle déclenche chez les maîtres, les interrogations qu'elle leur pose, les recherches auxquelles elle les pousse, l'attitude d'éveil et de curiosité à laquelle elle incite, on peut voir ici surgir le sens de cette notion de "place" dont parlent les maîtres. Une place à part entière, une place reconnue, telle que la souhaitent les maîtres, par toutes les implications qui en découlent.

Mais à condition, bien sûr, d'en reconnaître les effets, de saisir le lieu de dynamisme qu'elle représente et de s'en persuader. Sur ce point, les maîtres sont unanimes ; c'est cette pratique qui les a amenés à un tel cheminement de la pensée. C'est elle qui leur fait mesurer le trajet parcouru et qui, à bien des égards, leur tient lieu d'espace de formation. En effet, dans ces réflexions, il ressort différents niveaux de discours qui ont trait directement à la pratique, qui concernent ce qui touche le "autour de" la pratique, c'est-à-dire la relation aux élèves, aux savoirs et finalement les démarches adoptées – même si celles-ci ne sont pas explicitement formulées. La focale est mise sur la relation pédagogique, celle-là même qui fait entrer l'acte d'enseigner dans sa dimension éducative, où la place du sujet apprenant devenue centrale conduit à dynamiser, revoir et transformer leur pratique pédagogique. Mais cette transformation n'est possible que parce que le maître est lui-même directement concerné, touché et interpellé par l'implication de la pratique ; parce qu'il est amené à opérer des liens à l'intérieur de cette pratique à la fois anodine et fondamentale par tout ce qu'elle révèle de soi.

-2- Une place de formation

Dans les propos rapportés ici, nous sont donnés des éléments qui ont transformé, pour les maîtres, la vision de leur travail. Que celle-ci soit explicitement formulée ou sous-entendue par un discours plus diffus, la rencontre avec une pratique particulière, telle que la danse agissant sur le sensible, opère comme un élément fort de formation ; un lieu à partir duquel émergent certaines prises de conscience, où se mettent en place des relations entre ce qu'il y a à apprendre et comment il est possible d'accéder, de créer une voie d'entrée, de donner sens à l'apprentissage. En ce sens, toutes ces réflexions participent réellement d'un apprentissage pour les maîtres.

«C'est vrai que... ça a changé beaucoup de choses dans ma façon... je dirais tout à l'heure, dans ma façon d'enseigner, ma façon de vivre hein, ma façon d'être... avec les autres. Mais sans... sans que ça soit des transformations énormes, quoi. Parce que j'ai été vraiment impressionnée par certaines personnes... qui à la limite changeaient complètement de vie... (silence)
Et ça, ça m'a... C'est peut-être ça qui m'a... qui m'a appelée à me dire : "tiens, ça doit changer quelque chose chez moi aussi" et puis... c'est pas tout de suite que ça s'est passé. On le vit quoi, c'est ça. Alors qu'il y a des gens qui l'ont analysé tout de suite.»

Valérie – Ecole maternelle moyenne section.

«Je suis arrivée à la danse contemporaine et là, j'ai trouvé ce que je cherchais depuis longtemps. [...]
Je fais des expériences (rire) qui ne sont pas toujours heu... des bon résultats ; donc heu... Je suis obligée de me pencher sur heu... sur la manière heu... d'apprendre la danse et de découvrir la danse et d'arriver à la danse et d'arriver à sa gestuelle personnelle, etc. Je veux dire, bon, c'est vrai que je remets en question à chaque cours ! Je procède d'une autre manière, j'arrive par un autre biais, je fais autrement. [...] Par rapport à ma pratique, alors moi je pense que les enfants de ma classe sont très ouverts. [...]
Toute l'année il y a... un lien (je trouve, hein) heu... de coopération. Et ça rebondit sur toutes les matières. En fait, quand je fais du graphisme, je fais de la danse aussi. Souvent le graphisme est calqué sur ce qu'on a fait. Je rappelle ce qu'on a fait en danse : "vous vous souvenez ça !, ça vous rappelle rien ?, les trajets, c'est exactement ça !". Et moi-même je me dis, tiens, c'est exactement... et, hop, ça vient tout de suite.»

Gabrielle – Ecole maternelle grande section.

«C'est un tout, hein. C'est un tout, c'est très lié. Ben, disons qu'au bout de quelques années d'enseignement et de... (oh !, c'est délicat ça...) Comment dire ?... On a envie

d'évoluer, quoi. Enfin, moi, j'ai vraiment eu envie d'évoluer et de connaître d'autres choses. Et de m'ouvrir à... à tout ce qui était artistique.
Et bon,... je me suis, moi, remise en question ; dans mes façons d'être, mes façons de... oui ! mes façons d'être, mes façons de penser. Heu... oui, c'est... s'en est suivi une ouverture, quoi. (silence) Oui, c'est un moment ! un moment...
Une volonté... comment dire ?... de m'enrichir. De... d'apprendre. Heu... Avec cette volonté de m'enrichir et d'apprendre est venue aussi la volonté de transmettre... plus.
Le fait que j'ai passé le... l'examen de formation, bon, et la danse en fait partie ! C'est un tout. C'est lié... Une remise en question. Il y a une remise en question ; et dans ma vie... familiale et dans ma vie professionnelle. Où j'ai recommencé à aller à la fac et... où j'allais voir des spectacles ; je suis... je suis un peu sortie de mon cocon.»

Olga – Ecole maternelle grande section.

«Moi, dans la danse contemporaine, ce que j'ai vécu aussi c'est heu... dans le cadre de stages, c'est... la danse dans la rue ; et heu... et ça, ça a été quelque chose... vraiment une découverte aussi pour moi. Qui m'a permis de réaliser que la danse c'était heu... ben, c'est pas seulement dans la rue, la danse c'est dans la vie, dans ce qu'on vit... dans ce qu'on est. (silence)
Et je pense que c'est... c'est une expérience... que chacun devrait avoir la possibilité de... de vivre ! d'approcher. Alors que... c'est quand même... assez réservé. (silence)»

Pierre – école maternelle, classe unique : petits, moyens, grands.

A travers leur pratique et leur discours ("ça rebondit sur d'autres matières", "la danse c'est dans ce qu'on vit, ce qu'on est", "changement de façon d'être, de vivre"), les maîtres font l'expérience d'une réflexion pédagogique élaborée, à travers une appréhension sensible du fonctionnement humain tel que le définit Jérôme BRUNER : *«En fait, nous avons deux manières d'apprendre le monde : la pensée logico-scientifique qui est plutôt consacrée au traitement des éléments physiques, et la pensée narrative qui concerne les liens que nous établissons avec les autres.»*[32]
Et le fait justement de travailler sur une discipline sensible, rend sans doute plus facile – même inconsciemment – cette "prise de conscience" ; y compris et peut-être surtout à l'intérieur d'un système survalorisant l'apprentissage formel (qui consiste à *«acquérir un savoir formel, déjà présent dans des livres et dans la tête de l'enseignant. Ces connaissances se présentent sous forme de propositions et de règles qui doivent être apprises, mémorisées puis appliquées. C'est la conception la plus répandue de l'éducation»*[33]).

---

32 J. BRUNER, (décembre 1996). Article : *"L'éducation, porte ouverte sur le sens"* – Revue *"Sciences Humaines"* n°67, pp. 13-15.
33 *Ibid.*

En travaillant sur une discipline dont le contenu est toujours à élaborer, combiner, créer, le maître fait, avec les élèves et parfois en même temps l'expérience de la construction de savoirs (*«Et moi, je change énormément dans mes contenus parce que je veux aussi... je veux pas que ce soit répété. Parce que si j'ai déjà connu, et... ; il y a certainement un moment où j'ai découvert en même temps qu'eux, cinq minutes avant les enfants.»* Etienne, école élémentaire, CE2). Il développe alors cet aspect important de la personne dont parle Jérôme BRUNER : "l'organisation du vécu sous forme narrative" (*«La danse contemporaine, pour moi, c'est... plus... une histoire. [...] Ce sera lu et... comment dire, chacun y cherchera des... des signes pour... pour comprendre !»* Ophélie, école maternelle, grande section.) Et c'est en cela que cette pratique pédagogique particulière mérite une place "à part entière" dans l'école ; une place pour amener les enfants vers "autre chose", une place pour exercer la réflexion des maîtres sur leur propre enseignement.

Les notions de rôle et place de la danse contemporaine sont à contextualiser avec les résistances auxquelles les maîtres ont à faire face. Dans ce contexte souvent contraire, ces derniers persistent pour affirmer l'importance de cette pratique. Leurs analyses se font sur la base de ce qu'ils perçoivent à la fois pour eux-mêmes et pour les autres ; sur la base des effets repérés de cette pratique, ce qu'elle provoque, ce à quoi elle oblige et incite.

L'analyse de la place de la danse contemporaine dans l'école vient conforter notre hypothèse sur la part engagée des maîtres dans la pratique pédagogique : ce que nous avons appelé "affirmation de soi". Cet engagement est d'autant plus prégnant, qu'il faut un certain courage pour affronter le regard des autres et se remettre en question, et qu'il conduit à une prise de conscience de soi et de sa tâche qui s'élargit à une réflexion plus générale sur l'école.
En ce sens, l'hypothèse sur "l'affirmation de soi", nous semble opérante, en se vérifiant à plusieurs niveaux.

Nous avons rendu compte d'un certain nombre de citations pour tenter de rendre compte du contexte duquel elles émanaient. Il a été difficile de trier, dans l'ensemble des propos, ceux qui semblaient les plus pertinents ou les plus révélateurs pour démontrer le niveau de réflexion duquel les maîtres procédaient, – que cette réflexion soit déjà le fait d'un travail personnel ou qu'elle se fasse dans l'instant, provoquée par l'entretien lui-même.

> *«Je pense que... plus profondément, ça a dû changer heu... Ça a changé beaucoup de choses dans mon comportement, dans mes façons de faire. Certainement dans ma façon d'enseigner, même aussi. Laisser un petit peu plus de part à l'expression, à la créativité, être moins directive...*

C'est marrant parce que je suis pas quelqu'un qui... qui va chercher à savoir, à analyser, à... heu... je vis presque... c'est comme ça quoi ! Bon, c'est vrai que des discussions comme ça, ça permet peut-être de fouiller un peu plus loin, mais...»

Valérie – Ecole maternelle moyenne section.

Ce que nous voulons souligner, c'est que tous ces propos ne servent pas à eux seuls de système de preuve, bien qu'ils en constituent évidemment l'objet principal. C'est leurs regroupements entre eux qui nous a intéressé pour vérifier les hypothèses préalablement émises. Et dans cette situation nous pouvons affirmer jusqu'ici qu'effectivement, le type de pratique dans lequel se sont engagés les maîtres enquêtés, représente bien le point de départ d'une réflexion, d'une analyse et d'une prise de position active sur la tâche éducative. Cette dernière émane de l'expérience elle-même, même si celle-ci a pu naître, pour certains, de circonstances tout à fait involontaires[34] :

«Il faudrait que je demande à ma conseillère pédagogique pourquoi elle est venue m'inviter au projet... Je sais pas. [...]
Peut-être parce qu'elle m'avait vu aux spectacles... oui, oui, voilà. [...] Et peut-être de là... je sais pas. Je suis allé voir, c'est tout. Je sais pas.» (Etienne)

«Quand il y eu le stage... une collègue, dans l'école où j'étais, l'année d'avant avait dansé avec ses élèves... moi j'aimais ça. Bon, la directrice, l'année d'après, m'a inscrite au stage et j'ai pu le faire. C'est par hasard. [...]
Donc, c'est un peu le hasard aussi, si je me suis lancée. C'est vrai que... la danse j'aimais ! Mais... j'aurais peut-être pas pratiqué avec les enfants.» (Irène)

Par sa spécificité, c'est-à-dire par sa caractéristique qui est de ne pas s'asseoir sur des contenus strictement définis, mais engageant le sujet dans une recherche sans cesse renouvelée de ce qui soutient le mouvement, lui donne sens, l'approfondit, les maîtres se trouvent, de fait, eux-mêmes poussés dans un type d'approche particulier de la danse, à la recherche de ce qui va déclencher le mouvement (une incitation, un lieu, un événement, une rencontre...). Ce type d'approche bouscule bien des habitudes de faire, bien des représentations sur la tâche d'enseigner, les met face à des obstacles pour lesquels ils doivent sans cesse inventer des solutions. Et cela débouche sur une appropriation – par l'expérience de la pratique – de la complexité de la tâche d'enseignement ; sur un éclairage, une perception tout d'un coup plus nette des différentes mises en relations auxquelles il est possible d'accéder. Cela les amène alors à élargir leur conception du travail, dans lequel ils sont un élément important de détermination.

---

34 Nous voulons souligner par là que huit, des dix huit enquêtés, n'avaient aucune expérience personnelle de cette pratique ; les dix autres ayant pratiqué la danse dans leur enfance ou dans leur scolarité en tant qu'amateur.

C'est dans ce cadre là, après une succession de constatations – quasi évidentes, comme quelque chose que l'on voit ou que l'on peut toucher du doigt –, et de réflexions, que les maîtres débouchent sur une analyse élargie de la fonction enseignante.

> *«J'essaie d'ouvrir des portes sur des choses et puis les gamins... après, ils peuvent entrer et puis y chercher heu... ce que... bon, parce qu'en fait, nous, on est que ça quoi, des... "ouvreurs de portes" et puis après c'est eux qui se construisent. Nous, on est pas grand chose dans ça, quoi.*
> *Ça, ça les intéresse et ben, qu'ils se donnent les moyens. Moi, si... s'ils veulent, moi je suis là pour les aider. Je leur dis ça, toujours ; je suis là pour vous aider, je peux pas faire pour vous, mais je suis là pour vous donner des pistes, ou des trucs,... ou... mais je peux pas faire pour vous. C'est ça.»* (Catherine)

Tout ce travail qui se fait progressivement, comme on engrange des réserves, des produits d'un travail, s'articule autour d'un ensemble d'éléments issus de l'expérience quotidienne, de sensations, d'impressions, de constats, de difficultés et d'évidences qui peuvent – après un certain temps de maturation – venir à la surface de la conscience, comme élément d'appui d'un engagement réel, d'une prise de position effective ; d'une affirmation de soi, c'est-à-dire de la place à tenir et du rôle à jouer au sein de l'école vis-à-vis des enfants. Il pousse à situer véritablement leur place et rôle – c'est-à-dire dans un espace d'humilité – vis-à-vis de cet "effroyable pouvoir des enseignants", dont parle Emile DURKHEIM. Et il nous faut souligner ici, que tout ce travail s'est effectué sur la base d'une pratique pédagogique particulière : celle menée en danse contemporaine. Il s'est développé à partir de ce choix là ; d'un choix délibéré, y compris lorsque c'est le hasard des rencontres qui a été à l'origine de cette expérience.

Le fait remarquable réside dans la persévérance des maîtres dans ce type de pratique, en dépit de toutes les difficultés qu'il soulève. Une persistance qui prend sens dans la prise de conscience que cette pratique provoque chez les maîtres et qui les rend véritablement acteurs du système ; qui les pousse à prendre des risques jusqu'à se trouver quelques fois en marge de ce dernier, mais qui maintient leur engagement par l'ensemble des liens qu'ils peuvent dégager entre pratiques et conceptions éducatives. Dans l'articulation entre comportements et valeurs.

III FORME ET SENS DE LA PRATIQUE

La pratique pédagogique s'étend entre le contexte dans lequel elle se réalise, qui lui donne une forme, visible, observable, particulière et ce sur quoi elle repose : les conceptions, les idées, les croyances, qui la mettent en œuvre. On peut dire que la pratique – entendue comme *«tout ce qui concerne l'action humaine, c'est-à-dire la transformation intentionnelle de la réalité par les hommes»*[35] – est basée sur la mise en œuvre, dans la réalité, concrètement, d'un ensemble d'éléments (y compris dans sa forme la plus simple, c'est-à-dire lorsqu'elle se propose comme la reproduction de situations déjà vécues), qui en constituent le moteur : conceptions pédagogiques, rapport aux savoirs, perspectives éducatives, et qui représentent le fondement même de l'action ; le sens profond qui en est à l'origine.

Le véritable point central de la pratique pédagogique – dans son travail de transformation de la matière première (des savoirs constitués) en un produit déterminé – se situe dans *«la pratique au sens étroit, [c'est-à-dire, dans] le moment du travail de transformation lui-même, qui met en œuvre dans une structure spécifique, des hommes, des moyens et une méthode technique d'utilisation des moyens.»*[36]. C'est dans ce moment précis de transformation que se joue la pratique pédagogique, qu'elle prend telle ou telle forme particulière. C'est là que le maître tient toute sa place – même s'il n'en a pas une conscience précise – et qu'il peut prendre la mesure de l'importance de cette place. C'est dans ce "moment" précis : "moment pédagogique", que Philippe MEIRIEU définit comme *«la conscience brutale de la rupture du lien»*[37], c'est-à-dire la conscience du "manquement", de l'échec du projet même d'éduquer, de la prise de conscience de la rupture entre le discours du pédagogue et l'écoute subitement brouillée de l'élève[38], que se joue et que prend sens la pratique pédagogique. Pratique

35 G. MALGLAIVE, (1990). *"Enseigner à des adultes"*, Paris, PUF, p. 41.
36 L. ALTHUSSER, (1965). *"Pour Marx"*, Paris, Maspéro, p. 167.
37 Ph. MEIRIEU, (1995). *"La pédagogie entre le dire et le faire"*, Paris, ESF, p. 60.
38 *Ibid*, p. 58, *«Le moment pédagogique c'est donc l'instant où, quelles que soient nos convictions et nos méthodes pédagogiques, nous acceptons de nous étonner devant ce visage, devant son étrangeté, sa radicale et incompréhensible étrangeté. Car, quand on maîtrise un discours, une discipline scolaire, un dispositif didactique, quand on s'y investit complètement au point, parfois, de ne plus faire qu'un avec ce que l'on dit ou ce que l'on organise, la résistance de l'autre apparaît toujours comme éminemment scandaleuse. Chacun sait bien – et les didacticiens, comme les universitaires partisans de centrer la formation des maîtres sur les seuls contenus académiques universitaires, ne cessent nous le rappeler – que "l'on enseigne toujours quelque chose" ; et il est vrai que le verbe enseigner doit toujours avoir un complément d'objet... au risque d'être vidé de tout contenu. Mais, à y regarder de plus près, ce n'est pas un complément d'objet mais bien deux que doit avoir ce verbe : "On enseigne toujours quelque chose à*

pédagogique qui ne se contente pas de faire ce qui est dit de ce qui doit être fait, mais qui, à l'intérieur de cette contrainte, s'attache à ce que "ce qui doit être fait" prenne véritablement sens pour celui qui reçoit cette injonction.
Le moment pédagogique s'étend alors dans cette dimension et cette conscience-là[39].

Dans le cas précis de notre étude, les pratiques pédagogiques menées en danse contemporaine s'entendent dans cette dimension du moment pédagogique : lieu où le maître travaille à proprement parler la matière, afin qu'elle prenne sens pour l'élève ; que celui-ci puisse se l'approprier, la faire sienne et que le lien puisse ainsi être préservé.
Ce moment pédagogique se déploie alors dans une "démarche pédagogique"[40]. Et c'est dans cette démarche pédagogique, qui prend pied effectivement dans la reconnaissance de la résistance de l'autre (l'élève), que le maître travaille la matière ; qu'il cherche à la rendre accessible, qu'il œuvre à *«l'élucidation de ce qui doit se comprendre dans ce qui se dit, de ce qui doit se partager dans l'intelligence de ce qui se transmet»*[41].
Dans ce travail à la recherche d'un accès pour l'élève, le maître est bien ce pédagogue qui peut alors se définir comme *«celui qui travaille le savoir qu'il enseigne.»*[42].

Le savoir mobilisé en danse contemporaine est – nous l'avons dit – à reconstruire sans cesse ; il se présente à l'appropriation personnelle de celui qui veut ou peut s'en saisir. Mais cette appropriation n'est possible que par le travail du maître qui rend accessible, qui rend "familier" et proche ce qui peut apparaître, au départ, éloigné ou étranger, ou ce qui – pris tel quel, dans son aspect extérieur – peut se présenter comme modèle formel assujettissant. Le travail du maître se présente donc dans ce noeud pédagogique qui consiste à éclaircir – et d'abord pour soi – ce que l'on cherche à développer, à dire précisément le but ultime poursuivi, à ne pas s'arrêter aux seuls moyens méthodologiques et techniques mobilisés, mais

---

quelqu'un"... et l'oubli de ce deuxième complément vide, lui aussi, le verbe de tout contenu... ou limite sa signification à l'expression d'une simple fonctionnalité sociale ou d'une inintéressante mais dérisoire satisfaction personnelle.»

39 *Ibid*, p. 61, *«Le discours pédagogique se situe sur un autre plan, dans un autre registre, quand un homme qui se coltine la dure tâche d'éduquer des petits d'hommes et de leur apprendre ce que la société considère comme nécessaire à leur développement, découvre la résistance de ces êtres et décide de ne pas l'écarter, la nier par décret ou s'enfermer dans son propre délire. Il y a là l'émergence de ce que nous avons nommé le moment pédagogique.»*

40 *Ibid*, p. 81.

41 *Ibid*, p. 84.

42 *Ibid*, p. 84 – *«Belle banalité, dira-t-on ! Sans doute... mais banalité essentielle tant ce travail est peu fait par beaucoup d'enseignants, tant il est ignoré par la plupart des institutions de formation des maîtres, alors qu'à notre sens, c'est ce travail-là qui fait toute la différence. "Travailler sur le savoir que l'on enseigne", c'est d'abord être attentif à la spécificité épistémologique de ce que l'on est chargé d'apprendre à des élèves d'un niveau scolaire déterminé ; c'est comprendre aussi les principes organisateurs de la discipline considérée en fonction des impératifs des programmes ; c'est également identifier les objectifs-noyaux dans leur spécificité et leur complexité.»*

à considérer dans ce travail, la question du sens : sens du travail des moyens dans l'élaboration du savoir, sens de ce dernier pour les élèves[43].

Dans ce travail du moment pédagogique, ce qui est alors au centre, est la question de la culture. Question qui, selon Philippe MEIRIEU, *«reste tout à la fois l'impensé majeur et l'épreuve ultime de la pensée pédagogique»* . La question de la culture devient cette préoccupation majeure qui donne véritablement sens à l'action pédagogique. Car c'est elle qui permet *«d'identifier les médiations culturelles qui permettent véritablement aux hommes d'échapper aux déterminations qui les enserrent, aux préjugés qui les emprisonnent, aux passions qui les divisent»*[44]. On le voit, ce travail du maître dans la pratique pédagogique dépasse le strict problème de la méthode, de la démarche, pour s'étendre à la question des valeurs ; à ce qui mobilise le sujet (le maître) dans son effort d'invention et d'inventivité du travail dans la démarche pédagogique. Laquelle consiste à *«soumettre aux autres "mon" universel pour qu'il puisse – peut-être, car rien n'est jamais ici, par définition, assuré à priori – devenir notre universel»*[45]. Il y a dans la démarche pédagogique, non seulement la marque du travail de la matière : comment elle est traitée, amenée, et proposée aux élèves, mais également et surtout l'expression – même diffuse ou implicite – des valeurs auxquelles le maître se réfère, ce à quoi il croit[46] – sans que cette croyance se réduise à une quelconque aliénation – c'est-à-dire, ce qui pour lui, "vaut quelque chose" et vaut bien d'être partagé.

C'est dans ce domaine qui touche aux valeurs, dans ce lieu de la pratique pédagogique qui s'étend jusqu'aux raisons les plus profondes liées au sujet, que la pratique pédagogique elle-même trouve toute son envergure et sa raison d'être telle qu'elle se présente. C'est ici qu'elle se comprend.

---

43 *Ibid*, p. 162 – Ce sens trouve sa raison dans la culture, dans le traitement des objets culturels, c'est-à-dire dans ce qui contextualise l'acte pédagogique lui-même. Une culture qui se présente comme *«l'épreuve ultime de la pédagogie»*, où le maître ne peut pas se laisser absorber exclusivement par la planification et l'organisation des contenus, ni se contenter de prévoir seulement l'agencement de leurs niveaux successifs, mais où il doit prendre la responsabilité lui-même de spécifier ce que ces contenus portent de significations pour les élèves, comment ils contribuent à l'émancipation de ces derniers.

44 *Ibid*, p. 162.

45 Ph. MEIRIEU, (1991). *"Le choix d'éduquer"*, Paris, ESF, p. 76.

46 J. BEILLEROT, *"Voies et voix de la formation"*, Paris, Editions Universitaires, p. 35 – *«Pas de formation sans croyance, car il n'y a pas de formation sans valeur, sans expression de fait ou implicite de valeur»*. Mais cette "croyance à..." ne peut se contenter d'être une forme postulat, quelque chose à laquelle on se réfère comme à une divinité ; car *«à enseigner les savoirs produits par d'autres, on enseigne des croyances. En y croyant lui-même, le formateur exprime sa manière de vivre l'autorité»*. Ce "ce à quoi", se rapporte ici à ce qui est de l'ordre des convictions, des finalités (quel homme on veut former) et donc touche à l'éthique. Et une éthique qui, écrit Charles HADJI – *"Penser et agir l'éducation"*, Paris, ESF, 1992, p. 112 – *«correspond à une attitude de questionnement»*. Donc qui propose sans cesse un dépassement de simples croyances : *«Ce qui est important, ce n'est pas de mettre la main sur une valeur, mais de se poser la question de la valeur (de la valeur de la valeur). Le questionnement, bien plus que les réponses.»*

■ DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EN ÉCHO DE VALEURS DE RÉFÉRENCE

Les pratiques pédagogiques que nous avons étudiées au travers des discours des maîtres, évoquent la manière dont ces derniers "travaillent le savoir qu'ils enseignent". L'explication qui est effectuée tout au long de ces récits d'expériences se centre sur la démarche pédagogique employée, où les maîtres s'attachent à donner une image de ce qui se passe dans leur pratique, bien plus qu'à rendre compte de quelques recettes "qui marchent". Image à partir de laquelle l'interlocuteur pourra se faire une idée globale de cette pratique, ce à quoi elle touche et ce qu'elle implique.

Et en entrant dans le fonctionnement de la démarche, c'est-à-dire dans le comment sont organisés les contenus et le pourquoi de cette approche, on touche alors, d'une façon plus générale, aux conceptions éducatives des maîtres. En effet, s'il est difficile, par le discours, de rendre compte de la réalité d'une pratique, tant celle-ci peut se montrer complexe, non appréhendable au premier abord et ne se déploie pas de manière linéaire mais toujours soumise aux réactions des élèves qui en font parfois changer le cours, le rapport de cette expérience est alors toujours accompagné d'une foule de petits détails, pour palier à l'incomplétude du discours. Pour mieux faire comprendre à l'interlocuteur ce dont il est question ; pour tenter de donner une image de ce qui se rapporte par des mots, de ce qui n'est qu'évoqué et qui court le risque de n'être pas saisi dans sa réalité. Tous ces détails trouvent alors leur point culminant, leur explication dans ce qui – in fine – est recherché par le maître ; dans les objectifs à plus ou moins long terme qu'il se donne. Tous ces détails se comprennent aussi à travers l'objet lui-même de cette pratique : ce à quoi il permet de déboucher, ce qu'il fait émerger chez le sujet. Et ces effets, provoqués par cet objet (ici la danse contemporaine), se comprennent eux-mêmes à travers la spécificité de ce dernier, son identité, sa particularité.

Ainsi, le discours des maîtres, portant précisément sur la pratique pédagogique, fait apparaître deux niveaux de réflexion :
– l'un qui concerne le traitement de l'objet, son organisation et la démarche pédagogique impliquée, de même que le rapport entretenu avec l'objet culturel de référence,
– l'autre qui est relatif à l'ensemble des objectifs sous-tendant la démarche ; objectifs spécifiques à l'activité, compris à l'intérieur d'objectifs plus généraux relatifs à la situation éducative dans son ensemble : à la conception qu'en a le maître.

Tout au long du deuxième chapitre, de même que dans le deuxième sous-chapitre de ce présent chapitre, nous nous sommes efforcés de montrer comment la pratique pédagogique – la forme qu'elle prend et le sens qu'elle revêt – dépend des maîtres eux-mêmes : de leur capacité à asseoir et affirmer leur position vis-à-vis de cette pratique singulière, de leur façon

de percevoir et concevoir son rôle et sa place au sein de l'école. Position qui est elle-même assise sur la conscience que les maîtres ont de leur propre rôle, en tant que médiateurs d'objets utilisés à des fins qui ne peuvent se contenter d'être purement mécaniques, mais que l'on s'est clairement fixées, à l'intérieur de la tâche que chacun s'attribue : ses devoirs et ses pouvoirs. C'est ainsi que nous entrons, à présent, dans l'analyse de la pratique pédagogique proprement dite.

1. DES DEMARCHES A L'ŒUVRE

On a l'habitude de penser, lorsque l'on parle de démarche pédagogique, que celles-ci se résument à quelques recettes méthodologiques qui s'apprennent et peuvent s'appliquer quelle que soit la situation. Or, nous l'avons vu, la démarche pédagogique n'est pas seulement un objet – outil technique prêt à l'emploi –, mais s'inscrit dans des situations modulables, jamais identiques, où la notion de "moment pédagogique" prend toute sa signification. Où le rapport du maître aux élèves, à leurs réactions, et celui à l'objet de pratique, prennent un caractère décisif.

Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle la formation, en jouant forcément un rôle homogénéisant (dans les formes dans lesquelles elle se dispense), se heurte à l'hétérogénéité des réalités de la pratique. Cette hétérogénéité prend alors sa forme concrète dans ce moment pédagogique, compris dans la démarche que chaque maître développe, confronté aux réactions de ses élèves face à ce qui leur est proposé. Dans le rapport d'expérience des maîtres, relatif à leur pratique pédagogique en danse contemporaine, on voit apparaître comment cette hétérogénéité s'exprime, dans la manière dont les maîtres comprennent l'enjeu de leur tâche. Dans la manière dont ils analysent l'objet de leur pratique. Mais cette hétérogénéité, loin d'être l'émanation de conceptions qui s'opposent, révèle des degrés différents d'analyse et d'appropriation. Elle dit, en quelque sorte, la projection du sujet lui-même dans cet objet. Ainsi, avons-nous pu repérer trois niveaux d'analyse, selon le rapport entretenu par les maîtres avec la danse :

– Des maîtres pour lesquels la danse est aussi un regard posé sur la vie. Pour lesquels, elle n'est pas seulement une pratique pédagogique, une pratique culturelle ou artistique, mais représente, à partir de ces trois dimensions, ce que l'on pourrait appeler une "philosophie de vie".

«En fait, c'est une reconnaissance.» (Ophélie)

– Des maîtres pour lesquels la danse représente un objet qui permet de développer un certain nombre de comportements positifs pour soi et profitables pour l'école.

«Prise de conscience de l'échange qu'on peut établir entre les personnes.» (Olga)

– Des maîtres pour lesquels la danse, par tout ce qu'elle offre de possibilités et de réflexions pour son traitement, suggère un certain regard sur le monde, à partir d'un travail du corps puisant aux exigences de la danse.

«C'est avoir un certain regard sur quelque chose.» (Nadège)

Ces trois niveaux d'analyse sont largement imbriqués les uns aux autres. Plus que de relever de positions différentes qui se confrontent, ils décrivent plutôt des degrés différents d'appropriation de cet objet qu'est la danse contemporaine insérée dans l'école ; ils expriment des nuances de perception. Ces différents niveaux se comprennent alors comme l'expression du degré de liberté que l'on s'accorde vis-à-vis des contenus de la danse et leur utilisation. Ils mettent dès lors en évidence ce que nous traitions dans le sous-chapitre II du premier chapitre[47] à propos de l'utilisation de la danse contemporaine à l'école, en tant qu'objet culturel ayant une existence propre. Sans suggérer, ici, que certains des maîtres enquêtés développeraient une approche de la danse qui se perdrait dans des modèles de fonctionnement calqués sur les exigences du niveau professionnel, nous voulons souligner que la danse, en tant que référent puissant, peut enserrer le maître dans une vision qui focalise toute son attention. Et les niveaux que nous avons dégagés révèlent bien alors le rapport avec cet objet dans lequel se place le maître. Ils correspondent à la façon dont chaque maître traite la danse dans sa pratique. Ils disent l'engagement du sujet à son égard.

Ce que l'on peut dire alors, en revenant à l'hypothèse émise[48], concernant la forme pédagogique choisie pour la pratique, c'est que celle-ci semble toujours être la meilleure au regard de celui qui pratique eu égard à un choix d'objectifs, de valeurs et d'analyses spécifiques, considérées comme adéquates et nécessaires.
La forme – entendue comme la démarche employée – serait de nature à dire le niveau de perception, d'appropriation et d'utilisation de la danse contemporaine à l'école, comme objet de médiation dans la construction du sujet. Comme objet de médiation sur lequel travaille le maître et qui contribue à asseoir la conscience de son rôle et à en saisir toutes les facettes. Enfin, comme objet déclencheur d'une pratique pédagogique se différenciant et distanciant de modèles plus traditionnels.

47 Nous faisons allusion au quatrième paragraphe concernant le milieu scolaire, pp. 74-76.
48 Nous renvoyons, ici, au sous-chapitre III du chapitre I, p. 100.

Pour rendre compte de ces démarches pédagogiques, nous rapporterons les discours des maîtres selon les trois niveaux que nous avons définis.

• Dans le premier niveau, à travers lequel nous percevons ce que nous appelons une "approche philosophique", la démarche utilisée concerne une approche que l'on peut dire "globale" de la danse. Il s'agit-là, à partir des caractéristiques de cette pratique, de tirer une démarche pour la rendre accessible et compréhensible pour les enfants. Dans ce contexte tout est prétexte à travailler sur le mouvement, qu'il s'agisse d'un événement survenu dans la classe, de choses habituelles, d'idées,... tout est bon à prendre. Le travail en danse peut surgir à tout instant. La plupart du temps, c'est le projet d'expression des enfants (qu'ils ont eux-mêmes choisi ou qu'une dynamique extérieure provoque, en les intégrant à un projet commun : rencontre, spectacle), qui est de nature à guider le travail des maîtres. Ce peut être aussi celui du maître, à partir de l'observation des enfants. Mais il n'y a pas à proprement parler de chronologie d'approche de la danse. Il ne s'agit pas d'élaborer tout d'abord un langage plus ou moins sophistiqué ou esthétique, pour le mettre ensuite au service d'une expression. C'est l'expression elle-même, le projet d'expression, qui est à l'origine du travail sur le mouvement. Un travail pour rendre le mouvement plus sensible, plus affiné, moins enfermé dans l'anecdotique, afin que ce qui est produit par les enfants, autorise une entrée possible, une lecture sensible et émotionnelle, pour les spectateurs.

> *«Pour pratiquer, en fait, j'insiste beaucoup sur le côté acteur, c'est-à-dire celui qui fait, et celui qui voit. Donc, dans cette optique-là, j'amène les enfants le plus possible voir des spectacles de danse, des répétitions publiques, heu... des spectacles de théâtre. Tous les ans je les amène voir 7/8 spectacles (danse ou théâtre). J'essaie aussi de nourrir le maximum... de nourrir en les amenant au musée et... en leur montrant des vidéos, en leur montrant... [...]*
>
> *Je n'ai pas une progression fixe. Et ça dépend des problèmes que je rencontre éventuellement dans la classe. Par exemple, je travaille beaucoup sur l'écoute dans un premier temps – tout le premier trimestre. Sur l'écoute de l'autre, l'écoute de soi. Après, je travaille sur la prise de conscience des gestes. C'est-à-dire qu'un geste, il peut être fait gratuitement, mais c'est aussi intéressant de se rendre compte de ce qu'on fait. La difficulté de répéter exactement le même geste. Je travaille aussi sur l'espace [...], dans des lieux différents, dans de très petits espaces à 26 ou 27, dans de très grands espaces, les mêmes choses et on voit ce que ça donne [...] Et j'essaie aussi de travailler sur les émotions. C'est-à-dire... comment traduire gestuellement une émotion. [...]*
>
> *Pour travailler sur des mouvements, on peut travailler, par exemple, sur des verbes comme frotter, glisser... et ils cherchent tout seuls, ils montrent. Il y a toujours une phase de recherche individuelle ou à 2 ou 3, selon la consigne. [...] Ça peut se faire*

autour d'un verbe, d'un objet : une chaise, un chapeau, peu importe, un bouquin et essayer de voir ce qu'on peut faire avec. [...]
Quand je travaille sur les émotions, par exemple, il y a ... effectivement, très vite, des stéréotypes... très exagérés. Alors... ça dépend du parti pris que je prends avec eux : on fait ça en burlesque, à ce moment-là on exagère tout et on va à fond dans le truc [...] pour s'en débarrasser. [...]
Ce que j'essaie aussi très vite, c'est de... heu... d'influer dans ce que je peux leur dire, par exemple ; je n'emploie jamais "c'est beau", "c'est moche" ou "c'est ça". Mais heu... il y a des "oui", "oui là tu réponds bien à la consigne". Et en fait ça marche très vite parce que... [...] En fait je crois que si on valorise tout de suite des choses très différentes, ça marche très vite... En fait, en montrant que ce qui est intéressant, c'est pas ce que fait l'autre mais ce que soi on a. [...]
J'essaie de réinvestir au maximum... heu, enfin c'est peut-être pas un mot très... Mais cette espèce de prise de conscience de ce qu'ils sont vraiment et de ce qu'ils peuvent faire.»

Catherine – CE_2, 6 ans d'expérience en danse.

«La pratique en danse avec mes élèves ? Je n'ai pas vraiment une démarche... figée. Heu... le point de départ est toujours heu... Il part du hasard, en fait, de l'observation, de... Ça peut être d'un geste d'enfant, d'un... heu... s'il fredonne quelque chose ou s'il... Dernièrement, j'observais des enfants... qui tournaient sur eux-mêmes en récréation heu... contre un mur ; en écartant les bras. Et bon, ils étaient plusieurs à faire ce même mouvement. Donc j'ai imaginé le jeu de l'ombre. Bon, ça part, par exemple, d'observations de ce genre. J'invente tout le temps. Pas de choses toutes faites à appliquer. Absolument pas. [...]
Si je prends le dernier spectacle qu'on avait produit... à un moment donné, j'ai choisi de travailler le corps... et la voix, associé à la voix. Et... bon. L'idée m'en était venue en observant les enfants qui... heu... qui sortaient de la classe et se mettaient à crier. Bon, ben, pour faire évoluer, j'ai d'abord... fait travailler la voix, c'est-à-dire... crier sur "non", crier sur "oui"... et ensuite j'ai demandé d'associer... enfin, comment associer la voix au geste. C'est un exemple, mais enfin je ne sais pas si ça peut suffire à... (silence) Je n'ai pas de programmation (rire). Je ne peux pas dire que... Si je tente d'établir un projet... je ne peux pas dire comment je vais le démarrer, à quel moment je vais intervenir... puisque c'est par l'observation seule... Si à un moment donné on a besoin de rouler, bon et bien j'interviendrai... à ce moment-là. Je proposerai, par exemple, une musique entraînant les enfants à... à rouler d'une façon où... différentes vitesses ou... [...]
Ce qui est essentiel, je pense que c'est le rapport avec les autres... plus que, par exemple, la musique qui vient bien... bien longtemps après. Je ne démarre pas... avec

la musique... Je pense que c'est le rapport avec les autres... et le corps, bien sûr dans un espace donné. Donc je fais varier les paramètres selon les observations ou j'en fais varier un... ; je fais varier l'espace, ou alors je fais varier... (silence). [...] Disons que c'est lié quand même aux élèves puisque... lorsque l'on va travailler sur la rencontre entre élèves, c'est bien lié à leur personne, hein ! Mais je veux dire que ma démarche ne changera pas heu... si j'ai des enfants de milieu difficile, favorisé ou... Ça voudrait dire que je choisis à ce moment-là (silence). Parce qu'en fait c'est une reconnaissance. Et donc, à partir de ce moment-là, je pense que... chacun... doit s'exprimer heu... dans la même situation, je veux dire (silence).»

Ophélie – Maternelle grande section, 4 ans d'expérience en danse.

«Bon, souvent en danse, ce qui motive le plus, c'est le spectacle. On sait qu'on va préparer quelque chose. On prépare un spectacle... (silence). A mon avis, enfin de toutes façons, il faut ça parce que... tout ce qui est danse, peinture ou théâtre ou autre, c'est pour être vu, c'est pour être regardé. Donc, heu... c'est une première motivation. [...] Et puis après, à partir de ça, bon... soit on démarre sur un thème. Il va y avoir un mot qui va apparaître ou... [...]

Donc c'est immense la manière de ... se déplacer, différentes manières de bouger, heu... de créer... Heu... après la recherche de musiques, tout ça c'est moi qui la fais, heu... ; je donne aussi des percussions, des instruments – et ceux qui ne veulent pas forcément danser, peuvent accompagner les danseurs. Pour moi, c'est pratiquement la même chose pour les tous petits. Parce que... taper au bon endroit, il faut vivre ce que font les autres, il faut vivre la danse, il faut être présent, il faut être là. Donc c'est comme s'ils faisaient..., ils font intérieurement, quoi !

Heu..Donc, à partir d'un thème ou bien ça peut être à partir d'images ou... de positions, de photos, heu... Bon, c'est... c'est toujours... (silence). C'est eux qui amènent la matière de toutes façon. Bon, quand je sens que c'est trop pauvre, je relance, ça dépend du sujet. [...]

J'ai des idées qui viennent, mais... (silence). C'est surtout heu... j'ai l'habitude de faire des chorégraphies, des spectacles et c'est... c'est l'ambiance qui me donne... C'est comme quand on regarde un tableau par exemple. On regarde une peinture, il y a un équilibre qui doit se faire et puis heu... là, il manque quelque chose à cet endroit-là, donc ça vient progressivement comme ça, je... je leur donne des pistes pour... pour évoluer.

J'aime bien travailler sur chaque enfant en particulier. Des fois, on en regarde un, on s'assoit et on regarde ce qu'il fait (même si c'est deux, trois mouvements). La manière de les lier par exemple, de prendre conscience de chaque mouvement déjà. Le plus difficile c'est ça (pour tout le monde : que ce soit pour les petits ou pour les grands),

c'est de prendre conscience de ce qu'ils font. Parce qu'on peut avoir un geste, enfin, on en a tous les jours des gestes qu'on fait... sans arrêt, sans en prendre conscience. On le fait, c'est automatique. Et à partir du moment où on prend conscience, pour moi, ça devient de la danse. Et pour moi, la danse contemporaine c'est ça : c'est ce qui se différencie... du jazz ou d'une autre danse... Mes choix de contenus sont liés... surtout à ça, à la prise de conscience... [...] Ce... cette prise de conscience de... du corps ! De ce qu'on fait et pourquoi on fait ça. [...] En fait, la prise de conscience et la présence qu'on peut avoir..., c'est lié, si on n'a pas de présence, on sent pas la prise de conscience du mouvement. Il faut une certaine concentration. [...]

Et aussi un travail sur le regard. Ça peut être, par exemple, on fait des signes dans l'espace avec la main ou avec le bras et... [...] Mais si je raccroche le regard à ma main, elle prendra beaucoup d'ampleur, plus de volume. Et... le regard c'est vachement important. [...]

Il faut sans arrêt s'adapter. [...] Pour moi, dès qu'il y a quelque chose , c'est toujours positif. Il faut essayer de construire justement la personne... et l'enfant il faudra toujours lui amener des critiques et des points positifs. Moi, dans ma tête, j'observe, j'analyse, il y a ça, ça qui ne va pas. Quels moyens je peux lui donner pour y arriver ? [...] Toujours... leur donner des moyens, quoi.... pour... pour petit à petit évoluer. Mais ça va être des manières différentes, je peux pas faire une liste, hein, c'est complètement... c'est... à tel moment, je vais dire tel mot, pourquoi ? Parce que je le sens comme ça. Ça va être un regard, ça va être... un sentiment , ça va être une odeur, une couleur, ... des formes.»

Benoîte – Maternelle moyens/grands, 12 ans d'expérience en danse.

Bien sûr, si le contenu abordé dans la démarche, si le traitement didactique est lié directement à la danse, aux exigences de qualités du mouvement, celui-ci ne lui est lié que par un "état d'esprit" en quelque sorte. C'est-à-dire par un travail qui respecte un ensemble d'éléments qui définissent la danse (concentration, écoute, conscience du mouvement, présence, relations, espace, temps, énergie, ressenti, sobriété de la forme, sens, émotions...), mais qui n'est pas lié à des formes précises pour accéder à ceux-ci – sorte de situations pré-définies que l'on donne toutes faites. Il y a là, une grande émancipation de la part des maîtres, vis-à-vis de la danse. Une émancipation qui les autorise à l'aborder en toute liberté, en inventant toutes sortes de prétextes au mouvement, en créant des situations particulières, en profitant de tout ce qui se passe au quotidien et y rebondir dessus pour l'utiliser et le travailler.

La démarche des maîtres se caractérise alors bien, ici, dans cette expression : "c'est une reconnaissance". Tous les moyens employés pour accéder à la danse, sont utilisés pour amener les élèves à une expression qui leur soit personnelle, porteuse de sens pour eux. Pour

leur propre construction. Le rapport au savoir se dévoile, alors, dans cette approche où le maître est vraiment ce "passeur" dont parlait l'une des enquêtées à propos de la place de la danse contemporaine à l'école et de celle du maître vis-à-vis de cette pratique en particulier et des savoirs en général. Et cette démarche, même si elle reste proche de l'objet proposé, sa nature, ses exigences, prend tout de même l'allure d'une approche visant, au premier chef, la construction du sujet, le développement de son expression. C'est dans ce cadre-là que prend sens leur pratique pédagogique, assise sur une pratique culturelle dont le travail consiste en une appropriation progressive par l'enfant. C'est en ce sens que nous la qualifions d'approche "philosophique".

• Le second niveau correspond à une approche que l'on pourrait appeler "inductive" ; c'est-à-dire que là, la danse est proposée aux enfants en fonction des contenus qui la caractérisent. Si on retrouve là aussi les notions d'écoute, espace, temps, énergie, relation... la façon de les travailler et d'y accéder semble liée à la danse elle-même ; comme si elle seule provoquait et permettait ce souci de travail. Un travail axé sur le mouvement, d'abord. Loin de représenter une approche fondamentalement différente de la première, cette démarche – liée fortement aux exigences du mouvement en danse – est portée par celle-ci. C'est la danse qui "donne le ton", en quelque sorte, de l'approche pédagogique ; c'est elle qui en détermine les contours, les points de passages obligés. Ce qui est alors mis en évidence, c'est la relation du maître à l'objet qu'il utilise. Une relation qui révèle le niveau d'intégration du maître à cette pratique. Ce second niveau dit ainsi à la fois le type de rapport établi entre le sujet (le maître) et l'objet (la danse contemporaine), et indique son niveau d'appropriation. Ici, les maîtres ne se sont pas distancés – comme dans le premier groupe – de leur propre pratique en danse, de la formation qu'ils ont reçue. C'est à partir de leur pratique personnelle, de ce qu'ils ont vécu ou qu'ils vivent, qu'ils transposent les contenus, qu'ils les adaptent pour les enfants.

> *«Ben, je crois que, c'est ce que je disais tout à l'heure, en fait, on s'est construit des situations en stage, donc à partir de soi ; soit on prend la situation qui est faite, soit on la transforme un petit peu. Mais c'est vrai qu'on reste toujours dans l'esprit de ce qui a été fait.»*
>
> Valérie – Maternelle moyenne section, 5 ans d'expérience en danse.

> *«Ben... j'ai... Comment dire ?... une grille avec différentes sortes de situations, selon différentes rubriques. Ben, il y a... (j'aurais dû prendre mon cahier) ; il y a "espace et sol", il y a... "rapports entre danseurs"... heu... il y a tout ce qui est gestuel. Puis... Et puis, il y a toutes les situations qui font que l'ambiance est instaurée. Donc... j'instaure une ambiance. Une ambiance... un espace de concentration.*

Comment je fais évoluer... beaucoup par observation, par échange de... et aussi je peux aussi leur montrer certaines choses. Certaines choses qu'ils ont déjà produites mais aussi heu... les affiner : "montrez-moi comment j'amplifie le geste". Heu... je crois qu'au début, j'ai eu quelques complexes à montrer. Je me rends compte maintenant, avec le recul, que... c'est aussi important de... montrer quelque chose de soi. De montrer de soi. Heu... c'est un exemple parmi d'autres. Je privilégie pas mon exemple, mais, ça peut être un exemple parmi d'autres. Heu... mais je sais qu'il faut pas en abuser parce que... Bon, la valeur des modèles est présente chez l'enfant. Ils se réfèrent souvent à la présence de l'adulte. Et je veux pas favoriser ça, mais dans certains cas... j'hésite pas, j'hésite plus à le faire ! J'ai hésité ! Je me posais la question. Parce qu'en fait, bon, on a eu heu... un départ de stage de sensibilisation, de pratique, mais pas... heu... pas une façon d'enseigner. Pas une façon d'enseigner et... Bon, il y a une espèce de... comment dire ?... de... des marges de manœuvre qui peuvent être assez importantes d'une personnes à l'autre, quoi. Je pense que ça... ça... ça dépend de la sensibilité de la personne. Sa conception aussi de l'enseignement, quoi. J'imagine que ça... ça peut être parfois très directif. Ou alors trop, trop laxiste. Enfin, je crois, il faut trouver un équilibre entre les deux. Et... bon j'essaye de le faire et en même temps, au fur et à mesure que j'évolue dans ma pratique, aussi bien en danse qu'ailleurs, j'ai modifiée certaines choses. Notamment le fait de voir aussi de près... certains mouvements, certains gestes, certaines situations.»

Olga – Maternelle grande section, 5 ans d'expérience en danse.

«Ben... moi, j'aime bien partir d'histoires. Raconter des histoires... Imaginer des choses, [...] Et de temps en temps, je travaille sur des points précis : l'équilibre, la chute, le regard... toujours par des jeux, des jeux à deux. J'ai eu la chance de travailler avec X et de travailler avec une de mes collègues en danse, et je suivais de loin ce qu'elles faisaient, et donc il y a des petites choses que j'ai reprises comme ça. Ou même, nous, quand on était en stage, on travaillait sur les chutes, sur les... par petits moments, des équilibres et... je reprends, je brasse, heu... les notes que j'ai pu prendre et aussi... le peu de vécu qu'on a... Donc on pioche là-dedans... [...] On fait bouger... Donc travailler... voir les différents types d'articulations, le poignet, bouger le bassin... [...] Heu..., puis accepter le regard de l'autre. Enfin, bon, je travaille des choses là-dessus : le sculpteur, la marionnette, les planètes. Ça commence souvent là-dessus, dégager les sensations.»

Irène – Elémentaire CM_1, 4 ans d'expérience en danse.

«Alors au départ c'était... c'était très très expérimental ; enfin... expérimental oui et non ! Au départ c'était heu... des entrées que je proposais à partir de... de ma propre expérience, moi ; mon expérience vécue dans le cadre de stages. Ou heu... ou d'ateliers, par exemple avec X.

Et je pense que c'est encore... à mon niveau, je pense que c'est encore en construction... la pédagogie de la danse avec les enfants. Alors, par exemple, pour cette année, avec les enfants, j'ai commencé avec du matériel. Des foulards, enfin j'avais pas le choix ; c'est tout ce qu'on avait comme matériel dans l'école. On a joué avec les foulards : faire voler le foulard, dessiner dans l'air, sur place, en se déplaçant. Et ensuite... sans le foulard. [...]

Je proposais aux enfants de le faire sur un fond musical... en séparant le groupe en deux : un groupe spectateur, un groupe acteur, pour le plaisir de faire devant les autres et puis pour les spectateurs, l'envie de... de se mettre à la place de ceux qui sont acteurs. J'ai joué ensuite sur le... sur l'espace dans la cour ; danser dans l'ombre avec les foulards (il y a des arbres dans la cour) et ensuite quand on va au soleil, on pose le foulard et on continue à danser comme si on avait le foulard...

Et à partir des foulards, rechercher... rechercher des mouvements. Par exemple "je tire". On faisait une boule avec le foulard dans sa main, on le tire dans son dos... pour arriver à jouer sur des mouvements qui... arriver à obtenir des mouvements qui soient... plus détournés que... que ce qu'on trouve avec le foulard. Bon. Et... je pense que... il y a la musique qui intervenait sur... sur ce que faisaient les enfants avec le foulard. Il y avait pas que le foulard qui induisait le mouvement. Il y aussi la musique : les courses, les sauts, les tours... (silence)

Il faut... il faut imaginer, oui... [...] J'utilise quand même beaucoup des... des situations qui marchent parce que c'est pas évident... enfin, pour moi, là, ça l'était pas... de proposer aux enfants heu... des entrées heu... qui tombent du ciel, quoi, des trucs... Enfin, si ! ça m'arrive... bon, ça dépend aussi de moi... si je suis disponible ce jour-là. C'est essentiellement à partir de ce que font les enfants un jour, de ce que j'ai gardé en mémoire ou de ce qu'il me paraissait intéressant de garder, que j'essaie de faire évoluer les choses.»

Pierre – Maternelle sections petits, moyens, grands, 2 ans d'expérience en danse.

On sent, dans la démarche adoptée par chacun des maîtres, beaucoup d'hésitations et d'interrogations de leur part. D'ailleurs, dans la façon de raconter leur expérience, la démarche n'est pas clairement définie ; elle ressort au fur et à mesure du discours, à travers les exemples précis qu'ils décrivent. On peut dire des maîtres de cette catégorie, qu'ils sont encore en recherche vis-à-vis de leur pratique pédagogique en danse. D'autre part, il ressort de leur expérience comme la marque d'une urgence : celle de produire quelque chose qui soit le plus

élaboré possible vis-à-vis de la danse. Une production qui fasse la preuve, en quelque sorte, du traitement de l'activité, à l'intérieur de laquelle les enfants puissent montrer une certaine maîtrise par rapport à la mise en jeu du corps : avec des mouvements variés et originaux, avec une qualité de relation et d'écoute entre les enfants, avec une utilisation signifiante de l'espace... Le spectacle est alors une finalité qui à la fois porte le projet de pratique et le "brouille" d'une certaine manière par le poids de l'enjeu qu'il représente. Le spectacle met une forme de pression qui rend difficile la prise de recul vis-à-vis de la pratique.

> *«De toutes façons, en les voyant... les premières séances on ne peut pas orienter tout de suite vers le spectacle. Parce que... c'est ça qui est aussi un peu frustrant, sur une année c'est court une heure par semaine... et il faut avoir le temps ! [...]*
> *Tout le travail qu'on a fait avant n'était pas pour le spectacle ! Il y avait avant une approche de son corps, il y a plein de choses à faire avant. [...]*
> *Après, il y a le stress... je... je pense qu'on brûle des étapes... on est obligé... on est prise par ce truc final... c'est ce qui est dommage. Bon là... pour la rentrée des vacances de Pâques, il faut déjà qu'on... qu'on donne notre titre (bon, ça, ça va), les musiques, le temps que ça mettra et c'est... (pour leurs programmes). Bon, ben, il reste encore deux mois de travail ! Mais... alors c'est un petit peu obsédant ça, quand même... Heu...»* (Irène)

• Le troisième niveau est caractéristique d'une démarche qui alterne entre les deux niveaux précédents. Il représente une approche qui met en jeu les exigences liées à la danse et le comportement, le regard que ce type de travail suscite et développe. Dans la démarche adoptée par les maîtres, à ce niveau, il y a un aller-retour entre, d'une part un temps de travail penché sur la qualité du mouvement pour améliorer et affiner les réponses fournies par les élèves, et d'autre part un temps de travail d'improvisation qui est véritablement l'occasion de laisser s'ouvrir l'expression des enfants. C'est en cela que prend sens cette expression de l'une des enquêtées à propos du travail que suggère l'approche du travail en danse contemporaine : *«c'est avoir un certain regard sur quelque chose»*. Si le travail du corps, sur la qualité du mouvement, est une préoccupation où, comme pour les deux niveaux précédents, on retrouve les notions d'écoute, de relation, de ressenti... ce travail vient en complément de celui qui consiste à mettre les enfants dans des situations qui les poussent à exprimer (une idée, une émotion, une sensation...). C'est à partir de ce projet, provoqué par la situation d'improvisation – qui fait partie intégrante du travail en danse –, que se structure toute l'approche sur la qualité du mouvement, de ses nuances, de la relation à autrui, du rapport à l'espace et au temps. *«C'est avec ce qu'ils amènent qu'on construit la pratique.»* (Mathieu – CP/CE_1 Elémentaire, 2 ans d'expérience en danse)

Dans ce sens, ce troisième niveau se rapproche du premier que nous avons défini, mais il s'en différencie quelque peu en ce que, comme pour le second niveau, c'est la danse, avec ses contenus spécifiques et ses exigences, qui est au centre des mises en situations proposées par

les maîtres. Là aussi, le projet de production (le spectacle) est un élément fort de structuration de la pratique.

«Cette année, tout le début de l'année, j'ai travaillé sur... sur des jeux d'espace, d'écoute. D'écoute de l'autre, d'écoute du groupe heu... enfin des jeux heu... [...]
J'ai su faire des propositions différentes et les laisser un moment, les reprendre plus tard heu... et... Prendre et reprendre, quoi. Alors qu'avant... j'appliquais, j'appliquais et tant que ça arrivait pas au résultat heu... je leur cassais les pieds, carrément. Et puis je leur faisais faire des choses qui n'avaient pas de sens.
Et là... plus c'est venu, plus on a donné du sens à ce qu'on faisait. Et puis... je les ai fait beaucoup travailler par deux, par contact. C'est ce que j'ai trouvé le plus intéressant. Le... arriver à dépasser la... justement la... limite de leur corps, la barrière de leur corps, quoi. Arriver à toucher l'autre, à savoir heu... le manipuler heu... oui le toucher simplement. Je leur ai fait faire beaucoup de massages au début. D'abord, j'ai fait longtemps des massages seuls... comme mise en train. Avec, bon... se masser les pieds, avoir le contact avec les pieds, comprendre que... que c'est une porte, il y a un rapport de connivence avec les pieds, enfin...
[...] Et parallèlement à ce travail de massage, j'ai repris une tâche qu'on avait travaillé avec X sur le... guider l'autre par le vêtement. Et laisser... laisser sentir par où on est tiré, par où on est happé. Laisser sentir ça. Donc ne pas offrir de résistance mais ne pas être mou non plus. Avoir cette tonicité légère et puis pouvoir se laisser aller, quoi ! On a travaillé beaucoup là-dessus... et sur le poids du corps. Donner son poids... bon, se tirer... se porter... se traîner, s'appuyer.
Des choses sur le poids, j'ai trouvé ça heu... essentiel quoi. Avec le rapport avec l'autre et... (silence). Au niveau de... de leur être profond, quoi, moi j'ai trouvé ça vraiment bien. J'ai trouvé des échos heu... dans leur vie, dans leur façon d'être après la danse ; d'être... d'être relâché, quoi. [...]
Jusqu'en janvier j'ai pas eu de fil... à leur proposer. Disons que... si je donnais des images à chaque tâche, j'avais pas de fil. [...] Et puis au début janvier, on démarrait par la piscine. On avait trois mois de piscine, toutes les semaines. Et j'ai dit ben... ça sera l'eau quoi. [...] Et... enfin, la tâche avec le fil de l'eau qu'on a repris, c'était parti d'onomatopées de bandes dessinées. Alors on a vu des BD, on a vu des onomatopées et puis on a relié ça au... à tous les bruits qu'on faisait dans la piscine. Et surtout on avait un maître-nageur... elle faisait... bon, pour les débutants, pour les faire rencontrer l'eau, elle les encourageait à faire le plus gros "splatch", bon. Elle a beaucoup joué là-dessus et puis on a repris après dans la salle de danse. Je leur proposais... on a cherché plein d'onomatopées, de bruits d'eau et trouver un geste qui... qui accompagne. Pas forcément qui... qui illustre, mais qui... qui puisse aller avec. Qui puisse faire vivre le son. Quitte à garder le son en même temps si on pouvait le chanter ou le dire en même temps. [...]

On était allé au bord de la rivière, on avait... ben, regardé le mouvement de l'eau, on avait écouté, on avait jeté des choses dedans... Et puis j'avais fait des images, moi, longtemps avant, où il y avait encore plein de feuilles. [...] J'avais fait des images, c'était vraiment bien, on voyait très bien le tourbillon, le chemin... le mouvement de l'eau avec une feuille et un bâton. On voyait absolument... on pouvait tout raconter... donner des verbes très précis sur ce qui se passait. Et ils ont trouvé ces verbes en voyant les images. Et tous ces verbes, on en a choisis quelques-uns pour retravailler. [...] Voilà comment ça... comment on a fait évoluer. On a choisi, en fait, trois matériaux sur l'ensemble de ce qu'on avait. [...] Et puis une fois que les gestes sont émergés, en partant d'une tâche... les retravailler dans la qualité, heu... dans plusieurs sensations. Plus en envergure, plus dans le lâché du poids, plus dans le laisser se conduire... dans la qualité par la sensation... Oui. (silence)

Mathieu – CP/CE_1, 2 ans d'expérience en danse.

«Je passe toujours pas mal de temps sur l'espace heu... sur transformer des gestes très usuels, donc... on part toujours de ce qu'on sait faire... pour aller plus haut. Et heu... et après j'engage des choses plus complexes... qui viennent de soi et qui mettent en... en place le rapport à l'autre....

Voilà. Sinon, au niveau de la démarche je fonctionne beaucoup en création. C'est-à-dire qu'en fait, je ne montre jamais rien. Je... par contre ça m'est très difficile d'écrire sur la danse parce que quand je fais une séance de danse, je... j'observe et c'est parce que j'observe que j'en tire des choses pour amener ailleurs. Donc, au niveau de la consigne, je ne peux pas prévoir mes consignes à l'avance. C'est impossible, je n'y arrive pas. [...] Je peux être capable de mettre les grandes lignes de séances, mais, après, tout dépend de ce que font les gens... Donc, après, c'est à eux... c'est eux qui mènent mes séances, en fait.

Mes grandes lignes, je pars... je pars donc de... au niveau de la motricité, je pars du corps, de l'espace, du dynamisme, de l'énergie, du... de l'inter-relation... donc, toutes ces grandes étapes-là.

Et après, donc, c'est heu... c'est évoluer là-dedans. Et ça... je le fais à peu près pendant douze séances (dix/douze). Une fois arrivé là, on fait un projet... qui permet en fait... d'avoir quelque chose de plus sérieux à faire. Parce qu'il y a un objectif plus particulier et à ce moment-là... ils sont pris en compte dans l'activité, de façon très heu... incontournable, je veux dire. C'est-à-dire que là comme il y a un but... et que le projet leur appartient, à ce moment-là ça vient d'eux et... et on va vers ce projet-là.

C'est-à-dire qu'après on met en place... donc on reprend ce qu'on a fait, ce qu'on a trouvé, parce que mon travail, c'est aussi de marquer, de récupérer des choses qu'on trouve, qui pourraient revenir dans le projet, de façon à ce qu'ils le retravaillent heu... pour qu'ils puissent le mettre en place.

Donc après, il y a un travail chorégraphique et souvent (une chose que j'ai oubliée de dire), je montre beaucoup d'images de danse : des photos et des films. Et je montre des films très différents. Aux très petits, j'ai montré et ça m'a beaucoup impressionnée parce que les gamins regardent et regardent intensément et pendant longtemps.»

Chantal – Cycle II, 6 ans d'expérience en danse.

«Alors, d'abord... on retrouve dans la salle... on peut dire : un rituel ; c'est-à-dire, on... on refait ensemble, pour se placer, pour centrer heu... on prenait ses appuis, on se donne la main, vous voyez. [...]

Bon, c'était un petit rituel qu'on faisait, on enroulait la tête pour sentir le poids de sa tête heu... puis on remontait et chaque fois heu... on faisait un petit exercice qu'on préparait, que je préparais et qu'on devait reprendre. [...]

Et tout le premier trimestre, on a plutôt travaillé heu... tout ce qui est le senti du corps. Heu... sentir son poids, enfin... avec des incitations particulières. Heu... sentir l'autre aussi par pas mal d'exercices : être aspiré par l'autre, par le dos de l'autre, en se déplaçant... heu... sentir l'accéléré, le ralenti de l'autre ; vous voyez. Je travaille beaucoup, beaucoup par rapport à l'autre. Beaucoup de senti par rapport à l'autre ; à l'autre par rapport à soi... [...]

J'ai profité de ce thème ["le train"] pour rentrer dans le projet de l'école et donc... je me suis dit que mon... ma danse... le thème serait axé sur le tramway. Donc on avait travaillé pas mal sur les halls de gare, dans les halls de gare, on a fait des photos, on a fait tout un travail en langage et... en danse donc, on a ... travaillé aussi dans le même sens. On avait travaillé : "le matin je me lève, quand je vais à la gare, qu'est-ce que je fais ?" [...]

Alors ces gestes... les enfants, je leur ai demandé de mémoriser... de les répéter plusieurs fois, mais tels qu'ils les avaient trouvés, hein, naturellement. Donc plusieurs fois ils les ont mémorisés... ensuite je leur ai fait transformer ces gestes. Transformer en leur demandant d'agrandir, ou de faire tout petit-petit, ou très vite. Alors j'ai fait varier en accélérant, soit en ralentissant, soit en agrandissant. [...]

Après ça... en général, ces gestes, ils les ont faits en se déplaçant. Heu... donc ces gestes, quelques fois ils ont rajouté des choses, des mouvements qu'ils avaient trouvé lors d'autres ateliers de danse. [...]

J'ai pas eu de problèmes de mémorisation, cette année, par rapport à ce travail-là. On fait tout au long de l'année. A chaque séance, finalement, je peux dire qu'il y a une chorégraphie qui se crée. En principe on termine toujours par, heu... une mini chorégraphie, hein, même si elle est pas... Voilà, donc heu... j'étais donc dans les gestes quotidiens, la transformation, agrandir, ensuite heu... ajouter...

ajouter un mouvement d'autres mouvements qu'on avait faits soi-même ou être en copie de l'autre. [...]
En un an on peut arriver à la danse... ça j'en suis persuadée. Autant avec les moyennes sections que les grands. Avec les grands, c'est encore plus précis... on peut aller très très loin. Voilà ! Même à l'unisson, être parfaitement à l'unisson. Si on veut travailler heu... on y arrive. Oui-oui, tout à fait. Travailler le regard, la posture, tout, enfin... ça c'est... moi je trouve que... et ils ont beaucoup de possibilités. Mais avec un travail suivi... j'ai travaillé quand même beaucoup, aussi hein. Hein, j'ai fait minimum deux séances par semaine (d'une heure). [...]
C'est vrai que des fois je pars heu... je pars, comme ça, sur une idée ; mais comme il se passe autre chose pendant la séance... et bien... je vais ailleurs... C'est eux qui me mènent, hein. Quelques fois c'est pas... on a programmé une séance mais... souvent après, j'écrivais souvent après, parce qu'il s'était passé des choses que je n'avais pas prévues... oui... (silence).»

Gaëtane – Maternelle grande section, 2 ans d'expérience en danse.

Dans ce troisième niveau, l'expérience en danse s'élabore autour de situations d'improvisation sur lesquelles se raccorde ce travail proprement dit de danse : travail sur le mouvement, en relation avec soi, les autres et l'espace. Ce travail s'articule autour d'un projet – qu'il soit personnel ou collectif – qui, à la fois, donne du sens à la démarche et fixe une échéance (date de production, niveau d'exécution). Le projet (le thème de travail) devient alors un véritable outil pédagogique qui offre l'occasion d'un travail d'expression original de la part des enfants. Il permet une ouverture, un "regard" sur le monde, à partir d'un thème particulier, sur ce qu'il est possible de faire et de dire, selon le niveau des enfants.

Si nous avons pu dégager trois niveaux de pratique pédagogique en danse contemporaine, ceux-ci relèvent essentiellement du rapport que chaque maître entretient avec la danse. De la façon de la prendre comme objet d'enseignement et de se situer vis-à-vis de cette pratique. Dans ce cadre, c'est d'abord la sensibilité du maître, sa façon de percevoir, d'interpréter et concevoir la tâche, qui est engagée. On voit à travers le discours sur la pratique, que les maîtres mettent l'accent sur des points particuliers qui représentent des entrées, des focales sur lesquelles s'articule le travail proposé. Ces focales se retrouvent alors dans l'analyse[49] – implicite – du rapport que font les maîtres entre pratique pédagogique et objet culturel. Mais ces niveaux de pratique, à travers les différentes démarches adoptées, se rapprochent en ce qu'ils engagent complètement les maîtres dans leur travail ; c'est-à-dire que celui-ci ne peut se réaliser vraiment sans l'implication totale de ceux-là. D'ailleurs, chaque discours souligne bien

49 On retrouvera ces analyses traitées plus largement dans le chapitre IV.

cette nécessité, montre la participation effective et la position prise par chaque maître à l'égard des élèves, à l'égard de la pratique elle-même. Et une pratique qui est une véritable "mise à l'épreuve" du sujet et de l'objet.

Philippe MEIRIEU[50] soulève bien cette question du travail pédagogique dans lequel les maîtres que nous avons enquêtés sont engagés :*«Il s'agit d'organiser un travail de cohabitation progressive avec les référents culturels au contact desquels la création du sujet se trouve facilitée, inspirée, parfois complice mais jamais soumise. Il s'agit d'une mise à l'épreuve réciproque de la culture et de l'expression des sujets qui est bien la seule forme possible de la "transmission", la seule qui soit créatrice d'humanité.»*
En effet, au travers des différents niveaux que nous avons établis, nous voyons transparaître cet engagement de chaque maître à l'égard de leur pratique. Nous voyons comment ils s'y prennent pour rendre accessible, de manière sensible et vivante, cet objet qui pourrait se présenter comme déjà constitué, prêt à l'emploi. Or, force est de constater, ici, que chacun s'emploie – selon son propre niveau d'appropriation – à traiter la danse de sorte d'en faire partager le sens et de révéler, réveiller ce sens que chacun porte en soi. Les démarches sont à rapporter, alors, aux possibilités momentanées à la fois des élèves et des maîtres ; mais elles dévoilent toutes, la part d'imagination qui est déployée pour développer ce travail.

Ce en quoi les démarches sont originales et se distancient d'une pratique (homogène) qui se contenterait de proposer des objets tels quels, repose dans cet engagement même des maîtres, dans ce travail de la matière, dans celui du "moment pédagogique" : "instant où le maître accepte de s'étonner devant ce visage, devant son étrangeté". Instant où le maître s'implique, propose, aménage, observe, écoute, est tout entier poussé par les propositions de ses élèves et porté par la nature même, l'essence de l'objet qu'il donne à prendre. L'originalité des pratiques que nous avons ici étudiées, se place dans ce que l'on pourrait appeler "une recherche d'universalité" : rechercher dans les réponses des enfants, dans leur manière de s'exprimer, ce qui favorise leur propre développement, authentique, respectueux de leurs possibilités. Il y a là une dynamique qui amène alors les maîtres à rechercher sans cesse les conditions qui permettront ce développement, qui les pousse sans arrêt à questionner leur pratique, à se questionner. Question d'éthique.

> *«Pour moi... (silence) le point essentiel, c'est de faire découvrir aux enfants qu'on peut faire quelque chose avec son corps. Et... qu'on peut créer des choses, qu'on peut être... Et... je me pose beaucoup de questions au sujet de... est-ce que c'est bien le rôle... notre rôle au niveau du primaire, dans les petites classes, d'aller vers des choses chorégraphiques, d'aller vers quelque chose qui... qui nécessite beaucoup de...*

50 Ph. MEIRIEU, *"Le choix d'éduquer", op. cit.*, p. 76, citant B. DUBORGEL (1989, *"Imaginaires à l'œuvre"*, Paris, Gréco).

d'énergie, de répétitions, de choses comme ça et où les enfants heu... ne comprennent pas ça. C'est pas quelque chose de naturel, pour eux, la répétition. [...]
Donc vraiment ! Toute cette partie de répétition, je me pose beaucoup de questions. [...] Il y a quelque chose qui me gêne beaucoup.»

Henriette – CP.

On peut dire que les maîtres se trouvent dans une démarche qui consiste, selon l'expression de Philippe MEIRIEU[51], à *«placer l'éducation sur une ligne de crête sur laquelle il est, certes, difficile de tenir, mais qui est le seul chemin possible... le seul passage pour une universalité qui ne soit ni sacrifiée dans un relativisme absolu, ni imposée dans une conformisation psychologique ou institutionnelle.»*

Enfin, si tout au long de cette partie nous avons rapporté de longs extraits d'entretiens, ceux-ci ne prétendent pas à eux seuls faire la preuve de l'originalité des pratiques dont ils se font l'écho. Et leur longueur ne se comprend que comme l'exigence de rendre compte d'un contexte et d'une réflexion, à partir desquels se développe la pratique ; elle s'explique dans ce souci de faire saisir, au lecteur, la teneur de cette pratique. Ce qui intéresse ici, c'est le rapprochement et le croisement avec d'autres propos qui attribuent à ces pratiques pédagogiques leur originalité, non seulement dans les démarches utilisées, mais également dans tout ce qui fonde ces dernières : la réflexion sur le rôle et la place de la danse à l'école, le regard posé sur les élèves, de même que sur l'ensemble de la situation éducative.

Nous avons vu dans ce chapitre[52] que l'approche des pratiques des maîtres se faisait à partir des réactions des élèves et que cette approche était elle-même suggérée par un type de regard porté sur ces dernières.
De même, nous avons vu que le travail des maîtres était fondé sur une appréhension sensible du fonctionnement humain, qui engendrait et entretenait des transformations de la perception de cette pratique, sa place ainsi que celle du maître lui-même ; perception qui s'élargit à une

---

51 Ph. MEIRIEU; op. cit., p. 75.
«Et que l'on ne croie pas qu'il s'agit ici d'idées générales et généreuses à mille lieues de la pratique pédagogique quotidienne... car tout cela peut s'incarner chaque jour et dans les activités les plus banales : chaque fois que, par exemple, je présente à mes élèves un poème, un roman, un spectacle de théâtre ou un film qui m'apparaît porteur de ce qui constitue, pour moi, le sens même de l'humain et réfracte ses paradoxes, ses contradictions et ses espoirs... chaque fois que je propose un objet culturel au regard de l'autre, que je m'efforce de révéler dans cet objet ce qui pourrait avoir sens pour lui... chaque fois que je mets toute mon énergie à imaginer les moyens pour qu'il s'y retrouve et puisse dire en le découvrant : "mais c'est de moi qu'il s'agit ici". Et ce n'est pas parce que l'objet est considéré comme un "chef d'œuvre" que l'autre est en obligation de révérence à son égard, mais bien plutôt parce que l'on a réussi avant moi la tâche difficile d'en faire partager le sens qu'il est devenu un chef d'œuvre ; et c'est parce que moi, aujourd'hui, ici, face à des élèves concrets, englués dans les clichés d'une pseudo-culture, empêtrés dans ce qui obscurcit et sépare, je réussis cette tâche à mon tour, qu'il a quelque chance d'être encore, pour quelque temps, un "objet vivant", une trace d'humanité existant ailleurs et autrement que dans les définitions des encyclopédies.»

52 Voir dans ce chapitre, les *"rôle et place de la danse contemporaine à l'école"*

réflexion plus générale sur l'école. Ces transformations se trouvent illustrées dans le rapport des démarches pédagogiques, dans la manière dont les maîtres traitent la danse et proposent une entrée à leurs élèves.

Ce qui est mis alors en évidence est d'une part l'attitude de questionnement développée par les maîtres et d'autre part leur véritable engagement dans leur tâche éducative. Tâche qu'ils placent à la hauteur d'une exigence : celle d'une prise en compte réelle des élèves et celle d'un travail qui ne peut se contenter d'une simple transmission de savoirs, sans que ces savoirs – ceux constitués, ceux qui s'élaborent –, ne viennent jamais rencontrer les désirs de ceux qui les reçoivent et ceux qui les mobilisent.

Le travail dont les maîtres font ici l'expérience est celui du sens ; la recherche d'une activité capable de mobiliser les énergies des élèves (et d'abord celles des maîtres eux-mêmes) pour les faire accéder à leur propre développement, à leur propre expression. Par là, il touche véritablement au sens de la tâche éducative, qui est de permettre à l'homme d'accéder à sa propre liberté[53] ; à se servir des savoirs comme levier de sa propre émancipation. Nul doute que cette tâche éducative est alors porteuse de valeurs, de ce qui comme l'on dit "vaut la peine". En effet, *«s'il est une valeur que donne à lire l'activité éducative, c'est bien l'exigence même de la valeur, de quelque chose qui mérite que l'on y éduque les hommes»*[54]. Et s'il s'agit d'une valeur sans doute comporte-t-elle quelque chose d'universel. *«Car ce serait une étrange éducation que celle qui renoncerait d'entrée à l'horizon possible d'un universel où s'accorderaient les hommes.»*[55]. Tout au long des discours des maîtres ce sont des valeurs qui sont rapportées dans leurs propos, ce sont des valeurs qui transparaissent, ce sont elles qui orientent la pratique pédagogique, qui travaillent la relation qui s'établit entre l'acte pédagogique et l'objet de la pratique. Ce sont des valeurs qui traversent même toute la pratique pédagogique.

Ces valeurs sont présentes dans le discours des maîtres, même lorsque celui-ci évoque simplement les relations perçues à travers la pratique, même lorsqu'il ne parle pas directement des objectifs et des visées éducatives.
Dans le rôle que les maîtres attribuent à la danse à l'école, nous avons pu dégager trois types de niveaux :
– un niveau qui établit des liaisons entre l'attitude suscitée chez les élèves et les répercussions qui s'en dégagent vis-à-vis des attendus du comportement scolaire. (calme, autonomie, écoute...)

53 G. AVANZINI, (1992). *"Introduction aux Sciences de l'éducation"*, Toulouse, Privat.
54 Ph. MEIRIEU, *op. cit.*, p. 73.
55 *Ibid.*

– un niveau qui étend ces effets repérés à ce que les élèves peuvent en retirer de positif pour eux-mêmes (épanouissement, respect, communication, intégration...)
– un niveau enfin qui, lui, à partir de tous ces effets relevés, approfondit l'analyse pour souligner ce qui se répercute, par effet de réciprocité, sur les maîtres eux-mêmes : une analyse qui met en avant et constate les transformations que ce genre de pratique a provoqué chez eux (attention, écoute, perception du fonctionnement de l'acte éducatif...)

Même si ces valeurs ne sont pas explicitement formulées dans les discours tenus sur ce point, on en sent néanmoins la présence constante à travers les analyses qui ressortent du regard posé sur la situation. Celui-ci s'élargit ensuite à la place tenue par cette pratique – ou celle qu'elle devrait tenir –, à l'école : une place qui pousse les maîtres à opérer un certain nombre de prises de conscience quant à leur rôle ; une place qui les amène à prendre position : une position humble et toujours remise en question vis-à-vis de "l'effroyable pouvoir des enseignants". Donc, une place dont l'analyse porte son impact sur la vision de la pratique pédagogique elle-même et développe un regard critique et argumenté sur la situation éducative en général.

Ces valeurs se concrétisent dans les démarches mises en œuvre par chaque maître pour traiter sa pratique. Elles se laissent percevoir dans les démarches employées pour faire appréhender par les élèves ce qui est en train de se jouer à travers leurs propres réactions. Et ce sont en retour ces réactions qui rendent chaque fois plus visible, plus clair pour le maître, ce qu'il y a à faire et à saisir dans ce moment où chacun s'approprie ce qu'il y a de dynamique dans la construction des savoirs : où chacun se saisit de sa propre connaissance.
Si nous avons pu voir, enfin, que ces démarches pouvaient être plus ou moins différentes – jamais contraires –, celles-ci font référence à la manière dont chaque maître procède pour proposer une entrée en matière et la développer. Elles soulignent toutes les focales possibles qui représentent autant de moyens de traiter l'activité. Si l'on peut regrouper ces différents procédés sous l'expression "à chacun sa méthode" (improvisation, situations d'écoute, observation, travail sur des images, des sensations, consignes abstraites ou concrètes...), il ressort de ces expériences, l'expression de sensibilités. Il est question de sensibilité.
Une sensibilité qui est fondée sur ce vers quoi chacun tend, sur ce que chaque maître recherche fondamentalement. Une sensibilité qui s'étend aux conduites adoptées concrètement et qui révèlent les conceptions qui sont engagées. Et celles-ci rendues visibles – pour qui veut bien les repérer – à travers les conduites des maîtres, s'enracinent bien dans des valeurs *«qui correspondent à ce qu'il [leur] importe fondamentalement de réaliser.»*[56]
Une sensibilité, enfin, qui dévoile – à travers les valeurs dans lesquelles elle prend pied – le rapport du sujet à la pratique, et plus largement son rapport au savoir. Dans ce rapport au

56 Ch. HADJI, *"Penser et agir l'éducation"*, *op. cit.*, p. 96.

savoir (qui est rapport au monde, aux autres et à soi[57]) et qui n'obéit pas aux seules rationalités, la part imaginaire du sujet – c'est-à-dire cette dimension qui lui assure sa mobilité dans le monde, son émancipation et qui rend compte ainsi de sa subjectivité –, prend toute sa place.
Et même si nous ne pouvons la saisir que très difficilement, si elle ne se laisse pas appréhender comme un pur objet, c'est elle que nous pensons au principe des valeurs soutenues par les sujets. C'est cette part imaginaire qui, en partie, donne forme à "ce qui importe fondamentalement de réaliser".

2. DES VALEURS EDUCATIVES

Nous savons que *«dans la conduite de l'individu, dans le projet qui donne du sens à ses apprentissages, dans l'acte éducatif qui les organise, on constate la présence de valeurs comme élément régulateur et dynamogène»* [58]

Nous avons sans cesse souligné tout au long de ce travail, combien les valeurs étaient la raison même (qu'elles soient explicitement formulées ou non) de tout acte éducatif. Et nous avons progressivement approfondi l'approche des valeurs qui mobilisaient les énergies des maîtres, qui expliquaient en quelque sorte leur travail et leur engagement dans leur travail. Ces dernières ont été présentes dans les remarques effectuées pour rapporter une part de la réalité dans laquelle chacun se trouve inséré et qu'il perçoit : dans les regards posés sur la situation, dans le rôle que chacun s'attribue et qui trouve son point d'application, d'épreuve même, dans la pratique pédagogique, dans les choix qui y sont réalisés pour utiliser, transformer, l'objet de la pratique en moyen d'éducation. Mais nous n'avons pas encore analysé ce que disent les maîtres à propos de ce qu'ils poursuivent véritablement, de ce qu'ils recherchent à travers leurs actions.

Sur ce point, nous avons effectivement interrogé les maîtres sur les objectifs qu'ils disaient poursuivre dans leur pratique pédagogique en danse contemporaine. C'est-à-dire qu'à l'intérieur des discours tendant à rendre compte de leur expérience, nous les avons sans cesse poussés à expliciter leur choix, à en dire les raisons. Nous les avons mis, en quelque sorte, face à l'épreuve du "pourquoi ?". Mais un "pourquoi" qui ne se contente pas de propos généralisants, ou qui se perd dans un discours humaniste plus ou moins éloigné de la pratique ; un pourquoi qui, au contraire s'articule avec la pratique, celle qu'ils décrivent précisément. Ainsi avons-nous amené les maîtres à exprimer les objectifs pédagogiques poursuivis, propres à l'activité traitée. Ceux-ci se sont ensuite étendus – parfois de façon

57 B. CHARLOT, (1997). *"Du rapport au savoir"*, Paris, Anthropos, Poche Education.
58 Ch. HADJI, *op. cit.*, p. 97.

spontanée, parfois en posant directement la question –, à l'argumentation de visées plus générales : à leur conception de l'éducation, aux finalités éducatives poursuivies dans leur enseignement. Encore qu'ici, il faut dire que ces conceptions, ces visées, ont été souvent amenées dans des propos qui ne visaient pas, au départ, à les faire émerger.

Si cette partie, touchant aux valeurs éducatives, vient à la fin de ce chapitre sur les pratiques pédagogiques alors que l'on aurait pu légitimement espérer la trouver en début, c'est que nous avons pensé utile de rendre compte du contexte ; de préciser le "terrain" à partir duquel les maîtres prétendent travailler à la tâche éducative. Non pas que celle-là soit au départ dépourvue de toutes valeurs, mais que celles-ci s'élaborent, s'affinent et s'affirment tout au long de l'expérience de la pratique, au cours du travail lui-même de l'action éducative.
Ce qui nous a alors intéressé, est de repérer l'articulation de ces visées avec la pratique pédagogique, avec les démarches mises en œuvre, avec le regard porté sur la situation générale dans laquelle chaque maître se trouve partie prenante : à la fois sujet et objet de valeurs véhiculées et préconisées par l'école. Car il nous a semblé important de ne pas se suffire de "bonnes intentions", de discours généraux et généreux, mais de tenter de repérer l'authenticité des dires. Il nous a semblé important de distinguer ce qui marque la différence entre ce que l'on prétend former et ce que l'on forme véritablement ; entre le postulat d'une recherche de l'épanouissement de l'Autre et la reconnaissance effective de l'Autre. Car s'il est une visée louable, noble, c'est bien de rechercher l'épanouissement de l'homme ; mais celle-ci ne peut se contenter d'un simple postulat comme si sa seule énonciation suffisait à la réaliser. Elle nécessite et engage à un travail qui, sans relâche, œuvre à sa réalisation. Un travail qui pousse à l'épreuve de la valeur, à *«l'exigence de la valeur, qui n'est rien d'autre que l'exigence de la reconnaissance du sujet.»*[59]. Cette reconnaissance prend forme dans la pratique pédagogique, dans la façon même d'œuvrer à l'ouverture de l'Autre, sans jamais succomber à la facilité de le soumettre à son propre pouvoir.

Les discours tenus par les maîtres, sur les objectifs qu'ils disent poursuivre dans leurs pratiques, peuvent se partager en deux groupes qui se distinguent par les domaines sur lesquels ils se centrent, sans jamais pour autant se différencier complètement.
Nous avons ainsi dégagé deux types de "champ de convergence" (c'est-à-dire de point que l'on cherche à atteindre), qui touchent aux domaines des savoirs : les savoir-être et les savoir-faire. Mais ces deux domaines ne se distinguent pas à ce point qu'ils puissent être perçus comme contradictoires. Au contraire, ils se rapprochent dans un rapport de complémentarité.

– Pour l'un des deux groupes, les domaines des savoir-être et savoir-faire sont mis directement en association, où l'un vient jouer à l'élaboration de l'autre et réciproquement. Si

59 Ph. MEIRIEU, *"Le choix d'éduquer"*, *op. cit.*, p. 149.

les savoir-faire touchent – pour reprendre l'expression de Gérard MALGLAIVE [60] –à "l'excellence du faire", ils concernent ici particulièrement les compétences à développer dans le domaine spécifique de la danse (développement de la justesse du mouvement, maîtrise des énergies, notion d'équilibre...), mais s'étendent immédiatement à des attitudes plus générales qui semblent nécessaires à l'émergence de ces savoir-faire et qui touchent au domaine des savoir-être (écoute, respect de l'autre, relation, sensibilité...)

– Pour l'autre groupe, ce qui est principalement mis en avant, relève du domaine des savoir-être, sorte d'entrée en matière indispensable à l'ouverture et à l'accueil de la danse. Les objectifs déclarés pour le travail spécifique de la danse se centrent essentiellement sur le développement de comportements d'ouverture, d'écoute, de sensibilité... toutes choses à la fois introductrices et organisatrices de la danse. Mais ce qui, ici, touche généralement à des savoir-être s'étend à des comportements qui, du point de vue de la danse, caractérisent également des savoir-faire.

Ce que l'on peut remarquer, d'une manière générale, chez l'ensemble des maîtres enquêtés, c'est cette sorte d'indifférenciation entre les objectifs définis pour la danse, censés organiser les contenus proposés et les finalités éducatives qu'ils déclarent. Beaucoup d'entre eux – même longtemps après avoir explicité leurs objectifs – utilisent cette expression : *«c'est ce que je disais tout à l'heure»* (renvoyant aux objectifs), pour parler de leurs conceptions éducatives, des visées qu'ils se donnent ; et réciproquement, lorsque le discours sur les conceptions éducatives a été développé avant l'explicitation des objectifs spécifiques recherchés pour la danse.

Si l'on peut tenir cette indifférenciation comme un manquement à l'approfondissement des nuances que l'on peut effectuer entre les notions d'objectifs (forcément à long terme et enracinées dans des valeurs)[61], nous pouvons également y voir la marque de l'impact laissé par leur pratique pédagogique en danse contemporaine. Une trace qui instaurerait la danse comme lieu à partir duquel la tâche éducative (la valeur éducative : celle qui consiste à ouvrir à "la reconnaissance de l'Autre"), prend réellement sens, émerge à la surface de la conscience et s'étend à une attitude générale sur la pratique pédagogique dans son ensemble.
Mais cette spéculation ne peut se vérifier que rapportée à la dimension des discours sur la pratique. Nous voudrions, ici, pour développer notre argumentation, revenir à la portée du discours sur et dans la pratique. Et nous ferons référence encore à Gérard MALGLAIVE, soulignant l'existence d'actions *«dont la dynamique, l'objet transformé aussi bien que les moyens de sa transformation, ne ressortissent pas nettement du monde matériel»*[62].

60 G. MALGLAIVE, *"Enseigner à des adultes", op. cit.*
61 D. HAMELINE, (1986). *"Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue"*, Paris, ESF, 6ème édition, pp. 95-105.
62 G. MALGLAIVE, *op. cit.*, p. 41.

Ces actions relèvent de la parole, celle qui peut "peser sur l'action d'autrui", où *«la parole, le langage joue un rôle fondamental dans des actions non matérielles mais pourtant bien réelles»*[63], et qui s'illustrent pleinement dans les consignes données aux élèves pour déclencher leurs actions, dans les relances provoquant et suggérant un approfondissement, un affinement ou un prolongement de ces actions.

Dans le même temps, ce langage déployé à travers les consignes utilisées pour amener les élèves à produire un comportement donné ou transformer leurs actions, peut s'étendre à celui des objectifs, surtout lorsque ceux-ci se fondent aux consignes elles-mêmes. L'un des objectifs affirmés par les maîtres comme, par exemple, celui "d'écoute" est aussi une incitation qui se donne telle quelle, qui suggère un comportement particulier d'attention et qui donne sens à la situation attendue, particulièrement en danse. Ici, objectif et consigne appliquée directement à la pratique, se confondent. C'est ce que nous avons précédemment relevé en nous rapportant à l'analyse de Daniel SIBONY : *«Vous ne pouvez avoir d'action symbolique sur un autre corps qu'avec votre corps – même à distance, médiatisé par l'image ou la parole»*[64]. Il y a là un langage qui agit effectivement sur l'action. Il constitue même un point fondamental qui organise une large part de l'activité. Et il est profondément ressenti par les maîtres : *«Bon, je peux pas tout dire, il y en a beaucoup à dire..., mais heu..., je prévoyais quand même ma séance. Et surtout les mots ! Les mots... La difficulté alors, c'est de trouver justement l'incitation verbale... Et là, par rapport aux... aux images, des métaphores. Ça... c'est... pour tous les collègues, je crois, ça a été un petit peu ça aussi. C'est ce qui nous manque un peu.»* (Gaëtane).
Dans ce contexte, on peut comprendre que le discours sur les objectifs donnés par les maîtres, ait quelques difficultés à installer une spécificité, qui a du mal à se situer dans l'étendue de ses acceptions (objectif général, spécifique, opérationnel, but, visée, fin...)[65].

Pour en revenir à la pratique, telle que nous l'avons définie au début de la deuxième partie de ce chapitre[66], nous dirons avec Bertrand SCHWARTZ que *«toute pratique est une intelligence des choses...* [qui] *prend rang dans une visée théorique»*[67]. *«Cette visée est celle de la rationalisation des procédures de l'action rendue possible par l'investissement de la théorie dans la pratique»*[68]. En effet, il y a toujours dans la pratique des éléments de théorie qui organisent véritablement cette même pratique[69].

---

63 *Ibid*, p. 42.
64 Voir sous-chapitre II du premier chapitre, p. 58.
65 D. HAMELINE, *op. cit.*
66 Nous faisons référence, ici, au sous-chapitre intitulé : *"Forme et sens de la pratique"*, p. 244.
67 B. SCHWARTZ, cité par G. MALGLAIVE, *op. cit.*, p. 75.
68 G. MALGLAIVE, *ibid*, p. 75.
69 *Ibid*, p. 75, l'auteur cite cette remarque de B. SCHWARTZ : *«tout praticien, même celui qui s'en défend est impénitent consommateur de théorie, dans la mesure où théorie signifie organisation et mise en ordre de concepts.»*

La théorie, tenue ici comme la réflexion menée sur la danse contemporaine, les connaissances mobilisées sur elle pour en développer sa pratique, se donne à voir et se reconnaît dans le traitement didactique. (Les maîtres font ici appel à des connaissances sur les éléments fondamentaux qui organisent la danse : travail du corps, espace, temps, énergie, relation, etc., que nous avons pu précédemment repérer dans leurs démarches pédagogiques). Et ce traitement didactique se synthétise à travers les objectifs définis par les maîtres ; objectifs sensés mettre en avant ce qui apparaît le plus important, ce qui organise la danse contemporaine et ce qui caractérise les contenus les plus significatifs pour, dira-t-on, "entrer dans la danse".

C'est la réflexion sur la pratique, la recherche de rationalité à travers le traitement didactique, qui confère à la pratique sa dynamique propre, et lui donne sens ; (à moins de se contenter à l'infini de la reproduction du même). Mais cette dynamique ne peut réellement exister, qu'articulée à des fins, c'est-à-dire à ce qui donne raison à la pratique : c'est là qu'elle s'articule dans le rapport du possible et du désirable. *«La raison des fins est d'être atteintes par la pratique ; la raison de la pratique est d'atteindre les fins.»*[70]. C'est dans les fins éducatives que prend sens la pratique pédagogique et qu'elle se développe et, réciproquement, c'est à travers la pratique pédagogique elle-même que les fins éducatives se précisent et sortent de la sphère des "bonnes intentions", pour devenir véritablement organisatrices de la pratique.

Ainsi peut-on mieux saisir cet étonnement premier concernant l'indistinction entre les objectifs et les finalités évoquées par les maîtres. Ce rapprochement de domaines destinés généralement à articuler différents niveaux, se comprend alors dans la nature même de l'activité traitée, dans la portée de cette pratique de danse qui se comprend elle-même pas seulement comme accumulation de savoir-faire et d'habilités spécifiques, mais plutôt comme moyen d'expression pour "dire le monde" et peut-être d'abord se dire soi-même[71].

Retournant aux discours des maîtres, nous avons dit que ceux-ci, concernant le "pourquoi" de leur pratique, s'étendent, à travers les objectifs qu'ils définissent pour la danse, à la sphère des visées éducatives (c'est-à-dire l'idée qu'ils se font de l'éducation), véhiculant un ensemble de valeurs qui donnent raison à leur pratique. C'est dans cet aller-retour entre action et intention que se construit le discours sur la pratique et ses raisons.

---

70 *Ibid*, p. 76.

71 Nous avons soulevé cet aspect de la danse contemporaine – sous-chapitre II, chapitre I, p. 59 – qui se comprend comme un lieu qui "sollicite le sujet dans son entier", qui "l'engage à affûter son regard jusque dans ces lieux invisibles du non dit, et qui pourtant structurent la relation au monde". Elle donne alors au sujet "une occasion de poser son regard, de dire avec son corps ; une occasion de se dire".

Dans les deux groupes que nous avons constitués à partir des objectifs, nous distinguons les maîtres qui, à propos de ces derniers, mettent l'accent sur des savoir-être, de ceux qui tout à la fois mêlent savoir-être et savoir-faire.

– Dans le premier groupe, les propos rapportés touchent généralement aux savoir-être, à un ensemble d'objectifs larges qui constituent à la fois des comportements attendus et un travail de recherche pour atteindre ces comportements (concentration, écoute, respect, ouverture, liberté, épanouissement de la sensibilité...). Les deux objectifs les plus souvent évoqués sont ceux de "respect" et "d'écoute". Ils évoquent à la fois ce qui est à rechercher comme type d'attitude et ce que cette danse suggère et nécessite de qualité de comportement. Ils semblent à la fois concerner les élèves autant que les maîtres et définir ce qui caractérise le plus la danse, comment elle se comprend.

«Alors... ce qui serait organisateur de l'activité, je crois..., ce qui est tout le temps présent c'est..., c'est un respect de l'autre, de soi, une écoute. Simplement savoir écouter, regarder et... respecter ce que fait l'autre ou ce que dit l'autre. [...] C'est ça, cette situation d'écoute, quoi ! de savoir écouter. Alors... écouter au sens large. Ecouter, regarder ; savoir-être à l'écoute de... de ce qui se passe.»

Catherine – CE_2.

«Ben, savoir s'écouter soi-même, enfin... écouter son corps, et le... le libérer ; enfin, lui faire faire des recherches... personnelles, tout en sachant qu'on fait partie d'un groupe et essayer d'intégrer sa recherche personnelle à celle des autres. Donc essayer de travailler dans un groupe et... de savoir être à l'écoute des autres, se faire écouter soi-même et essayer d'évoluer ensemble.»

Eloïse – Stagiaire.

«Dans le travail de la danse, ce que je poursuis, ça serait arriver à... (silence). A faire trouver aux enfants le plaisir de danser... Avoir une activité qui leur plaise. Parce que, bon, dans les autres activités [...] bon, ben, il y a des choses qui leur plaisent, mais heu... bon ça c'est... c'est plus ou moins imposé, quoi ! C'est... : "c'est comme ça qu'on doit faire".

Je veux dire la danse, ça permet plus de liberté... Je pense que c'est une activité qui permet à chacun... enfin, de respecter les personnes telles qu'elles sont. Les accepter telles qu'elles sont !... Tout en... tout en apprenant à vivre avec les autres.»

Pierre – Maternelle petite, moyenne, grande sections.

Ces objectifs s'enrichissent d'autres qui s'ajoutent à eux pour venir les compléter, pour expliciter en quelque sorte ce que ces notions de respect et d'écoute suggèrent, ce qu'elles

impliquent. Il s'agit de "relations aux autres", c'est-à-dire d'entrer en contact – à tous les sens du terme – avec d'autre : le toucher, le comprendre, faire avec lui,... ; il s'agit également "d'ouverture", laquelle fait référence à une attitude de curiosité et d'intérêt pour tout ce qui nous entoure (les autres, les choses, le monde) et d'éveil de la sensibilité. Il s'agit enfin de "liberté", celle du corps vis-à-vis de la production de forme, mais en même temps et de manière plus implicite cette liberté ou plus exactement cette libération évoque le rapport au savoir : la manière d'utiliser ce que l'on sait déjà pour construire un autre savoir, son propre savoir vis-à-vis d'un objet qui ne se donne pas en modèle.

«Je crois avoir déjà dit que c'était... une attitude... et une relation à l'autre qui me parait important... (silence)
Je pense que c'est ça, que je privilégie. Je considère la danse comme une des matières... ça apporte quelque chose la danse [...] Heu..., je trouve qu'on a là, une occasion d'épanouir la sensibilité, qui n'est pas du tout... pas du tout en classe d'habitude.»

Henriette – CP.

«Moi, je vois la danse comme un moyen de créer une ambiance dans sa classe, d'être bien avec les enfants, leur montrer qu'on peut faire autre chose aussi à l'école ; [...] qu'il y a aussi d'autres ouvertures, qu'on peut s'intéresser à d'autres choses.»

Irène – CM_1.

«Qu'ils arrivent à... à un moment donné, à plus d'initiative, à plus d'indépendance. C'est ça qui...
Que les enfants arrivent à prendre plus confiance d'eux-mêmes. Qu'ils prennent plus d'initiatives. Qu'ils soient plus détendus heu... c'est un objectif important. Pour se libérer.»

Clotilde – Un groupe CP, un groupe CM_2.

Dans les objectifs décrits ici, dans leur définition qui reste plutôt large, on voit apparaître une certaine orientation prise par les maîtres vis-à-vis de la danse c'est-à-dire la manière dont ils la prennent comme objet d'enseignement. En effet, ces objectifs semblent indiquer que ce qui est recherché en danse est moins une habileté spécifique, c'est-à-dire une forme corporelle précise (car le travail du corps débouche toujours sur une forme d'habileté), qu'un état particulier, une façon d'être propices à l'accueil de la danse, aux propositions qui sont faites.

– Dans le deuxième groupe, les objectifs recherchés font référence à la fois à des savoir-être et des savoir-faire, c'est-à-dire, dans ce dernier point, à des compétences plus spécifiques à la danse. Ils se définissent dans une formulation qui mêle à la fois ces deux domaines :

«Les objectifs principaux que je développe en danse, c'est... ben, les savoir-faire, les mouvements, donc heu... prise de conscience de... de son corps. Prise de conscience du corps et de ses possibilités. Prise de conscience de l'espace, aussi, et de... des possibilités d'actions dans l'espace. Prise de conscience des rapports qu'on peut établir entre chacun. Prise de conscience de l'échange qu'on peut établir entre les personnes. (silence)
Capacités aussi de concentration, heu... Prise de conscience de soi et prise de conscience de soi parmi les autres. heu... développement de l'organisation du temps. [...] Concentration, écoute (silence).»

Olga – Maternelle grande section.

«Moi je trouve que la danse, c'est une façon de développer son imaginaire ! C'est une façon de se connaître... soi-même, de connaître les autres et puis... Enfin, c'est ce que je me disais aussi, je travaille tout ce qui est espace, tout ce qui est verbes d'actions, heu... Oui, je pense que... je crois que c'est les choses les plus importantes, hein : l'espace, le corps et les autres. Les trois choses les plus importantes. Connaître l'espace, connaître son corps et connaître les autres, se repérer par rapport aux autres.»

Laure – Maternelle grande section.

«Travailler sur la sensation. Que ce soit à partir de sensations ou que les choses soient senties, quoi. C'est-à-dire que... on fait pas les choses parce que... il faut les faire, parce qu'on a vu telle personne heu... le maître faire ça, ou... mais parce que... parce que ça se rattache à : sens et sensation.
Un sens par rapport au fil des choses, et puis des sensations, qu'on sent... qu'on va être juste dans notre corps. Si on sent qu'on donne son poids, on sera juste... l'autre, celui qui propose... son corps pour que l'autre donne son poids, s'il repousse au moment où l'autre a donné son poids, il va être juste ; s'il attend à peine, s'il sent pas et qu'il sent juste le contact et pas le poids... bon, c'est tout ce travail là, quoi. C'est... c'est... je crois que c'est une profondeur... sur se connaître !
C'est se connaître. C'est la connaissance de soi.»

Matthieu – CP/CE1.

«... Se construire heu... être capable de tenir plusieurs rôles : danseur-spectateur-chorégraphe. Il y a toutes les notions de construction d'espace et temps, qu'on peut... construire par la danse. Heu... il y a tout le côté créatif. Enfin... à mon avis, on peut raccrocher beaucoup d'objectifs à la danse. Oui. Heu... Par exemple, si on part de la notion d'espace, heu... on part donc de l'espace vécu, celui qu'on vit sur le plateau. Heu... c'est apprendre à... se positionner à certains endroits. Il y a aussi la

mémorisation. Se mettre en fonction des autres. Donc, c'est appréhender un certain espace. A mon avis c'est... c'est un espace indispensable pour passer à l'espace de... à l'espace de la planète,..., à quelque chose de beaucoup plus abstrait.
Tout ce qui est temps, bon, c'est prendre des repères par rapport aux autres, par rapport peut-être à la musique. Heu... les notions de vitesses, être lent, être vite, parce qu'on peut changer de rythme. Heu... Après, c'est au niveau corporel, prendre conscience de son corps, heu... savoir que pour faire une forme ronde et ben... il y a pas que les bras et les jambes, il y a aussi le dos, le cou, la tête, enfin... Il y a toute la construction du schéma corporel !... que les petits n'ont pas du tout, justement. (Et les grands non plus – sourire –, c'est vrai !) [...]
Donc, il y a ça... Il y a tout ce qui est heu... la sensibilité, enfin... tout ce qui est poétique, imaginaire.
Heu... si on relie la danse peut-être à... à des images, des choses comme ça... oui, ça peut-être des peintures, un fond sonore... à une scène à laquelle on a assisté ou à un événement... Donc c'est tirer... parti de l'événement, donc c'est avoir un certain regard sur quelque chose. Et après, peut-être, l'exprimer corporellement.
Donc c'est aussi un certain niveau d'abstraction. (silence)»

Nadège – Stagiaire.

Les objectifs définis ici caractérisent plus précisément le travail que l'on dira "technique" sur la danse (travail sur l'espace, le temps, l'énergie, le corps), mais à la fois ils s'intègrent complètement dans ce que le premier groupe fait ressortir : travail d'écoute, prise de conscience de soi, de la relation à l'autre...).
Ainsi les deux groupes que nous avons établis, se rejoignent-ils dans le fond de ce qu'ils cherchent à développer. Et la distribution effectuée dans un premier temps n'apparaît alors que formelle.
En effet, si chacun des deux groupes définit ses objectifs par une entrée plus ciblée sur l'un des deux domaines (savoir-être, savoir-faire), ces deux derniers sont présents – plus ou moins explicitement – dans leurs formulations.

Pour le second groupe, les savoir-être transparaissent à l'intérieur même de l'explicitation de ce qui se rattache d'abord à des savoir-faire. Dans le premier groupe, se sont des savoir-être qui sont donnés ; ils semblent faire l'économie, en quelque sorte, du rappel des savoir-faire contenus dans leurs discours sur les démarches, auxquels ils renvoient indirectement.
Et à travers ces objectifs, les maîtres donnent aussi, d'une certaine manière, leur définition de la danse, leur rapport à cet objet. Ce que ces discours font alors ressortir, est ce qui semble constituer pour chacun de ces deux groupes, l'essentiel de la danse. Un essentiel qui touche à des comportements élargis qui, par ailleurs, s'étendent à leurs conceptions éducatives, à ce

qu'ils cherchent à développer d'une manière générale pour la pratique pédagogique dans son entier, à leurs visées éducatives.

«Déjà que... que les enfants apprennent à vivre... en fait, ici, on a beaucoup de mal... chacun est chez soi, chacun... je sais pas comment dire ça. Les parents, à la fois ne veulent pas sortir de chez eux et à la fois s'occupent de ce qu'il se passe chez le voisin. Donc je crois qu'on aimerait... [...] Mais, ça serait bien que les enfants puissent comprendre que... on peut vivre ensemble sans... sans embêter les autres et... qu'il y a des tas de choses à faire ensemble. Je crois qu'il y a pas que ça dans l'éducation, mais c'est déjà... C'est déjà ça, c'est déjà beaucoup ! Je crois qu'une fois qu'on a compris ça, on peut aller plus loin. Et... apprendre à vivre ensemble, à se respecter, à regarder l'autre sans... sans dire c'est bien ou c'est pas bien.
[...] Et je crois que ça, ça s'apprend en fait. C'est lié, hein. Ce que j'ai dit au niveau des finalités éducatives, c'est vrai qu'à travers la danse, on peut le travailler.»

Valérie – Maternelle moyenne section.

«Quelque chose de libéré. Une liberté. Moi, je crois que j'enseigne aux enfants un regard sur le monde. Un regard sur heu... Quelque chose où il y a pas de condamnation. Où il y a de le compréhension. Heu... donc moi je développe l'esprit curieux, critique ; dans le sens de curieux.»

Gabrielle – Maternelle grande section.

«Moi, j'accorde beaucoup d'importance à tout ce problème de socialisation et d'ouverture d'esprit... enfin, j'entends au niveau curiosité, c'est-à-dire ne pas imbriquer les enfants dans un domaine assez restreint. Et d'essayer de les ouvrir, de les épanouir sur ce qui existe autour, donc heu... bon, au niveau de la danse j'essaie de travailler sur ça. [...]
Au niveau de la socialisation, enfin, de la prise d'autonomie dans la gestion du groupe... ; je trouve que c'est très important aussi que les individus se sentent concernés et... et puissent jouer leur rôle en tant qu'élève dans la classe. Donc essayer de développer tout cet aspect là.»

Eloïse – Stagiaire

«En général, moi c'est que... chaque être se sente bien... dans sa peau, dans son monde... Et... chacun puisse se construire, s'équilibrer... et puis s'adapter... à un milieu... quel qu'il soit...
Et je pense que la danse... arrive beaucoup... à construire justement chaque individu, les enfants ; se sentir bien, pouvoir réagir... de manière juste, au bon moment.

Pouvoir s'intégrer dans un groupe...
Le plus important, c'est ça.»

Benoîte – Un groupe moyenne section et un groupe grande section de maternelle

«Nous, on est dans un milieu où les enfants, si vous voulez, ont du mal à s'exprimer. C'est un milieu... beaucoup sont de milieu culturel assez pauvre, donc on avait axé nos projets sur le langage. Le langage oral, hein. Et moi je pense que les langages (qu'ils soient création dans les langages danse, création... gestuelle, langage musical heu... langage... arts plastiques) était un moyen de faire évoluer les enfants et de les faire s'exprimer par rapport à ce qu'ils font, par rapport... Et là, c'est mon objectif premier par rapport à ces enfants, pour qu'ils aient une aisance par rapport à la langue. Enfin, aux langues... aux langues qu'on leur propose. Voilà.»

Gaëtane – Maternelle grande section.

«Mes objectifs prioritaires, il y a ceux qu'on nous... qu'on nous apprend en formation, ceux qui sont écrits dans les programmes, et puis il y a ceux qu'on peut atteindre dans la réalité. Et en fonction de... du milieu dans lequel on travaille. [...]
C'est vrai que là, j'ai développé mes propres finalités, je suis pas certain de... de correspondre à ce... à ce qui est attendu (rire). Mais bon ! Je pense pas en être trop loin quand même ! C'est... accepter l'autre, accepter de vivre avec les autres sans... sans être forcément dans des rapports de type agressif. Accepter de partager avec les autres et puis heu... Accepter les autres tels qu'ils sont. Dans leur différence... oui ! Dans leur différence.»

Pierre – Maternelle petite, moyenne, grande section.

«C'est les grandes finalités de l'éducation, de toutes façons. Donc, c'est... amener l'autre à être mieux, à être respecté des autres, à être sociable (et ça c'est... de plus en plus ça devient une gageure)
[...] Donc c'est... et la danse arrive à ça. Elle arrive à ressouder les gamins. Ça... et puis l'autonomie, et puis... et puis arriver à... à créer, à faire quelque chose par soi-même. [...] C'est-à-dire donner la possibilité aux gamins de faire autre chose que ce que moi je peux avoir dans ma tête.»

Chantal – Cycle II.

«Le plus heu... le plus important c'est... (silence) C'est l'autonomie... Arriver à... enfin, se prendre en charge, quoi ; qu'ils sachent pourquoi ils sont là. Que c'est eux qui sont là, et qu'ils sont là en tant que personne... Que... oui ! Que leur présence ait un sens pour eux-mêmes.

Donc heu... et bon pour ça, c'est... c'est à travers des pratiques créatives que... que j'essaye de leur faire sentir ça. Pour toutes choses, pour toutes sortes de choses. [...] Et ça a tout à fait... on peut très bien trouver ce fil du sens, on peut le trouver partout... aussi bien en danse que... qu'en musique, qu'en français, qu'en math, heu...»

Mathieu – CP/CE_1.

De ces finalités déclarées par les maîtres – qui se confondent parfois avec les objectifs définis particulièrement pour la danse –, on voit apparaître à la fois ce qu'ils recherchent fondamentalement pour leurs élèves (autonomie, expression personnelle, ouverture d'esprit et à la culture...), que l'on pourrait résumer dans cette formule : "prendre possession de soi" telle que la conçoit Charles HADJI[72], et ce qui organise leurs pratiques pédagogiques – notamment celles en danse contemporaine.

Ce qu'il est alors important de souligner, ici, c'est que l'on voit comment cette pratique – au départ considérée comme anodine – devient un véritable facteur dynamisant pour exprimer l'essentiel de la tâche éducative ; où ce qui est recherché pour les élèves, semble agir d'abord sur les maîtres.
Et sans doute pouvons-nous voir ici la trace de cette danse contemporaine, sa spécificité : celle de ne pas reposer sur des contenus obligés et pré-définis, mais d'inviter chaque fois à une nouvelle appropriation des éléments qui la constituent. S'offrant dans une démarche d'invention, elle procède comme une véritable prise de conscience de l'acte éducatif (du "pari éducatif", dont parle Charles HADJI).

Sans doute la danse ne détient-elle pas le monopole de ce "pari éducatif", mais alors que d'autres objets d'enseignement concourent aux mêmes visées (épanouissement, liberté, émancipation...) leurs pratiques, elles, ne laissent pas apparaître facilement le chemin qui permet d'y accéder. Peut-être nous faut-il y voir, ici, la prégnance de certains contenus de savoirs : ceux qu'il faut nécessairement acquérir et dans un ordre souvent pré-programmé. Cette nécessité, cette injonction même, trouble alors le jeu éducatif en renversant parfois la démarche, où ce qui n'est qu'un moyen, se transforme en une fin en soi : apprendre telle chose spécifique pour faire preuve de son acquisition, alors même que le principal est ailleurs, alors

---

72 Ch. HADJI, "*Penser et agir l'éducation*", *op. cit.*, p. 117.
«L'exigence de perfection, qui n'est rien d'autre qu'un appel à faire être "l'autrement qu'être", se traduit par un effort de dépassement. Or le dépassement peut être l'effet même de l'action éducative telle qu'elle s'exerce dans ce lieu prototypique qu'est l'Ecole lorsque celle-ci assure la fonction qui paraît essentielle : contribuer au développement par décentration de chacun des sujets à éduquer. L'aider à aller plus loin, certes à partir de ce qu'il est, mais toujours au-delà de ce qu'il est actuellement, limité dans son appartenance culturelle, enfermé dans ses déterminations ponctuelles. La libération à laquelle peut contribuer l'éducation n'est ni enracinement, ni déracinement, mais construction – jamais achevée – d'un sujet cultivé, par décentration à partir de l'être-là, pour répondre à l'appel de "l'autrement qu'être", dans un mouvement en spirale, toujours à reprendre.»

même que le chemin est à moitié parcouru. En danse, ce cheminement de la réflexion sur l'acte éducatif et celui d'apprendre, semble plus facile à faire : à quoi peut servir de savoir effectuer tel geste particulier, si ce n'est pour accéder à sa propre expression par le corps, à se construire à travers le travail du corps – cette façon à la fois si évidente et si complexe d'être au monde.

Le travail sur la danse contemporaine, parce qu'il se déploie de manière sensible, suggère une démarche où le savoir n'est pas posé a priori, mais toujours à construire ou reconstruire dans une approche originale, souvent inventive et pousse les maîtres à une véritable réflexion sur l'acte éducatif qui transparaît dans leurs discours sur ce qu'ils recherchent fondamentalement dans cette pratique.
Celle-ci, qui se donne à saisir à travers ce qu'elle donne à voir (la forme qu'elle prend), devient alors le lieu à partir duquel se construit véritablement le sens de ce qui est à faire.

Ainsi, comme nous l'évoquions précédemment[73], le discours sur les objectifs et les finalités est-il de nature à révéler – à travers traitement didactique et démarches pédagogiques – les valeurs que développent les maîtres sur l'action éducative et qui ressortent de la pratique pédagogique.
Il souligne par là même, le rôle du maître – celui qu'il s'attribue et qu'il reconnaît – qui est, selon l'analyse que fait Charles HADJI[74], de *«permettre par ce commerce[75], une ouverture libératrice de l'âme. Selon une belle formule d'Olivier REBOUL : "Le maître est l'homme dont l'enseignement me délivre et me permet d'être moi"[76]»*

---

73 Voir au sous-chapitre III du chapitre I, p. 100.
74 Ch. HADJI, *op. cit.*, p. 154.
75 L'auteur fait ici référence à E. LEVINAS "Totalité et infini", Le livre de Poche n°4120, qui affirme : *«L'enseignement est "commerce" avec un maître qui ouvre sur l'infini.»*
76 O. REBOUL, (1980). *"Qu'est-ce qu'apprendre ?"*, Paris, PUF.

IV REGARD SUR LA PRATIQUE

Tout au long de ce chapitre, nous avons rapporté abondamment les discours des maîtres sur leurs pratiques pédagogiques ; leur analyse nous permet d'affirmer une réelle réflexion de ceux-ci sur celles-là. Une réflexion qui ne se contente pas de décrire ce qui doit se faire, mais qui argumente – à partir de l'expérience vécue – sur le "pourquoi" cela se fait, à partir du "comment" chacun procède.
Ces discours décèlent la part réflexive – la conscience réflexive dirons-nous – des maîtres mais également la part engagée, la part passionnée qui les a conduit à s'investir dans ce genre de pratique :

> *«Pour enseigner la danse contemporaine, il faut y croire et il faut en avoir fait. Et puis il faut aimer. On ne va pas obliger quelqu'un à faire danse contemporaine s'il n'aime pas. Il faut accepter soi-même de jouer le jeu.»* (Irène)
>
> *«Il y a des choses pas très nettes. C'est tout un cheminement ,une construction de soi même aussi et... De toutes façons, je pense que quand on a fait des choses comme ça, c'est pas gratuit. C'est parce qu'on a vécu ça aussi... quelque part – peut-être inconsciemment. Et... on a envie de... que ça reparte ailleurs. Je pense que quand on a acquis quelque chose... quand on est sûr de soi... on a envie que ça ressorte et de... de le faire communiquer ; de le faire passer. Donc, c'est ça ma volonté.»* (Benoîte)

Ce que l'on peut dire c'est que l'on voit émerger du discours des maîtres, des analyses qui – basées sur l'expérience personnelle, chaque fois particulière –, concourent à l'émergence d'un même but, d'un désir singulier : faire être "l'autrement qu'être". Celui-ci est porté par un effort d'imagination pour rechercher et élaborer d'autres procédures pédagogiques, d'autres approches pour faire accéder les enfants, non seulement aux savoirs scolaires mais également à leur propre liberté, à leur émancipation à travers leur propre développement, dans une ouverture sur la culture.

C'est par un effort d'imagination – pour inventer des procédures adaptées, à partir d'une pratique particulière – que se révèle une analyse de la situation éducative et que ressortent des conditions nécessaires et préalables pour aborder cette situation (relation pédagogique, détour par l'expérience vécue, écoute, reconnaissance de soi...). Toute cette réflexion, élaborée au départ comme une recherche originale vis-à-vis d'une activité qui ne propose pas de démarche

pré-conçue, où tout est à inventer – "en revenant à l'élément le plus complexe en même temps que le plus simple : le corps humain" –, procède alors comme une véritable prise de conscience qui déborde la seule réflexion sur l'activité traitée pour s'étendre à l'action éducative dans son ensemble.

Et c'est à travers une pratique quasi anodine, penchée sur des préoccupations d'apparence mineure, sur ce que l'on pourrait appeler "l'insoutenable légèreté de l'être" que l'on voit transparaître, avec force, un ensemble de valeurs qui tout à la fois justifie, argumente et légitime cet acte pédagogique. C'est à travers une pratique "secondaire", presqu'illusoire dans la représentation commune, que s'effectue toute cette réflexion.

Dans les discours des maîtres, ces valeurs sont constamment présentes. Elles apparaissent dans le regard qu'ils posent sur la situation, dans les objectifs pédagogiques qu'ils décrivent spécifiquement pour l'activité et, d'une manière plus générale, dans les conceptions éducatives qu'ils définissent ; c'est-à-dire dans l'idée de l'homme qu'ils se font et qu'ils veulent développer et qui se retrouve dans leur pratique en danse contemporaine.

Ce que l'on peut remarquer ici est le rapport hétérogénéité/homogénéité qui ressort de cette situation. C'est-à-dire que l'on remarque qu'à partir de sujets provenant d'horizons, de formations et d'âges différents, on retrouve chez eux des propos et réflexions communes débouchant sur des analyses similaires. Des sujets pour lesquels la pratique pédagogique conduit à ces points de rencontre alors même que, pour la plupart, ils ne se connaissent pas (travaillant dans des écoles et régions différentes). Il y a là l'expression d'expériences proches, le compte-rendu de prises de conscience fortes qui convergent, à partir de cheminements différents mais traversant une expérience commune, qui les amène à se retrouver sur les mêmes positions. Il apparaît alors ici une certaine homogénéité de situations.

Mais, dans le même temps, l'analyse de ces expériences montre combien, à partir de ce que l'on pourrait penser relativement homogène à l'école (l'apprentissage de savoirs qui se déroule de manière simple et connue de tous) se dégagent des pratiques hétérogènes par rapport à cet apprentissage de savoirs. L'analyse de Bernard LAHIRE[77] à laquelle nous faisions référence au début de ce chapitre, prend ici tout son sens : *«Le microscope sociologique permet de découvrir la relative hétérogénéité de ce que l'on imagine homogène»*.
En effet, nous voyons apparaître comment les maîtres peuvent affirmer leurs positions vis-à-vis de la démarche d'apprentissage et l'action éducative et comment celles-ci les amènent à travailler au-delà de la simple transmission de savoirs, comment elles les poussent à dépasser

77 B. LAHIRE, *"Tableaux de famille", op. cit.*

cette représentation commune et parfois simplificatrice de la tâche d'enseignement[78], pour se retrouver sur des analyses communes, qui rompent avec une image traditionnelle de cette dernière.

En cela on peut affirmer une certaine prise de distance vis-à-vis de ce que l'on peut croire traditionnellement homogène. Et ce qui apparaît comme une contradiction, dans ce rapport d'homogénéité/hétérogénéité, ne l'est qu'en apparence. L'homogénéité que nous relevons ici s'insère en fait dans cette hétérogénéité dont parle Bernard LAHIRE. Mais une hétérogénéité non aberrante, car celle-ci n'apporte rien si elle en reste à la recherche d'objectifs et de pratiques hétéroclites, faisant éclater du même coup la notion de culture commune sur laquelle est basée l'école. Cette hétérogénéité prend, ici, pied dans l'aspect formel de l'approche pédagogique, mais qui s'enracine dans la notion de sens et qui converge vers un même but, par ailleurs largement souhaité par l'école. C'est là qu'elle prend toute sa force c'est-à-dire dans l'illustration des multiples chemins possibles conduisant à l'appropriation des savoirs.

Enfin, ce que nous voudrions relever dans cette analyse des pratiques pédagogiques des maîtres enquêtés, c'est que celles-ci sont éminemment "volontaires", par toutes les résistances auxquelles elle confrontent ceux qui s'y engagent. Mais les maîtres que nous avons interviewés continuent à persister dans cette pratique particulière pour un ensemble de "bonnes raisons" qu'ils en dégagent : rôle sur les élèves et sur eux-mêmes, effets repérés. Cet ensemble d'éléments constitue à la fois un discours de légitimité – qui maintient leur affirmation et persistance – et un discours argumentaire – qui projette dans une analyse de l'école et la tâche éducative.

Cette analyse provient de ce que l'on peut appeler "la conscience réflexive" des maîtres : celle qui réside dans cette difficile tension entre *«la conviction de l'utile et l'hésitation du légitime»*[79]. Mais pas seulement, cette analyse prend pied également dans leurs espérances,

---

78 Or, en référence à Ch. HADJI, *op. cit.*, pp. 154-155, il faut savoir que la tâche enseignante ne consiste pas seulement en une simple transmission, elle nécessite la part active de l'enseignant : *«la tâche de l'enseignant est de mettre la violence de son action au service du dépassement continuel du sujet. [...] Sa tâche est d'organiser les circonstances qui, du point de vue du contexte, rendront possible la cognition créatrice. Il est organisateur de situations susceptibles de susciter l'activité qui permettra au sujet de construire son savoir.»*

79 Ph. MEIRIEU (*"Le choix d'éduquer", op. cit.*, p. 68), à propos de la sanction, parle de cette tension relative à la position éducative et que nous considérons s'exerçant non seulement à propos de la sanction, mais de tout acte à partir duquel quelqu'un – à tort ou à raison – impose quelque chose à quelqu'un d'autre : *«La position éducative est donc particulièrement difficile : elle réside dans l'acceptation d'actes que l'on sait, à la fois nécessaires et arbitraires et que l'on ne peut effectuer qu'avec la conviction de l'utile et l'hésitation du légitime. C'est même, vraisemblablement, dans cet espace précaire entre l'utile et le légitime que s'immiscent, pour l'éducateur, l'inquiétude éthique et, pour l'éduqué quand il le pressent, cette interrogation irréversible sur le monde et sur soi que l'on peut nommer la conscience.»*

dans ce qu'ils imaginent pour la pratique pédagogique et ce qu'ils désirent à partir de ce qui leur apparaît possible et/ou impossible.
C'est alors dans ce jeu de possibles et de désirs[80] que s'enracinent la réflexion des maîtres sur l'école et l'analyse qu'ils dégagent sur fond de valeurs mises en jeu ; sur fond de ce que l'on pourrait appeler "un idéal", compris entre idéologie et utopie : lieu où se déploie, comme le souligne Paul RICŒUR[81], la structure même de l'imaginaire.

Pour comprendre le fonctionnement de cette pratique pédagogique singulière qu'est celle menée en danse contemporaine, il nous faut continuer à creuser ce qui en constitue le mobile. Ce qui, au-delà des raisons invoquées jusqu'alors ("raisons pour les autres", "raisons pour soi" à travers le rôle de cette pratique), peut constituer des données fondatrices. Ce qui, dans ce que nous pouvons appeler "l'épaisseur" des raisons – qui s'étend jusque dans les zones intimes et cachées relevant de la subjectivité du sujet, ses choix, ses représentations, ses désirs... –, représente des mobiles plus profonds.
Mais si nous pouvons avoir quelques chances de les saisir – au-delà des rationnalités dans lesquelles elles s'expriment quand on interroge directement les sujets sur les raisons de leurs actions –, c'est en prenant certaines distances avec celles-ci, en trouvant des biais qui y ramènent.

Dans le trajet des enquêtés (trajet de formation), dans la relation qu'ils entretiennent avec l'objet de la pratique (et qui s'étend au-delà de la situation même de l'école), dans cet espace qui introduit un jeu entre "la conviction de l'utile et l'hésitation du légitime" (où peut s'exercer la réflexion, la conscience, mais aussi l'imagination), on peut espérer repérer quelques éléments de compréhension.

---

80 A propos de ce "désir", Ch. HADJI (*op. cit.*, p. 91) nous montre comment tout propos sur l'éducation, toute visée sur ce domaine, comprend quelque chose d'utopique. S'appuyant sur l'analyse de J. ARDOINO (*"Education et politique"*, Paris, Gauthier, Villars, 1977), il indique : *«Ainsi que le fait observer ARDOINO, l'utopie à deux faces. Elle est, d'un côté, mythe ou mensonge. Dans cette dimension de récit mythique, l'utopie nous détourne de la réalité et nous situe dans "un autre temps, celui de l'espérance". Le pari de l'éducabilité se situe délibérément dans ce temps de l'espérance.»*

81 P. RICŒUR, *"Du texte à l'action"*, Paris, Seuil, 1986. Pour cet auteur, l'activité imaginaire est ce qui permet au sujet d'aborder la réalité (et pas seulement de s'y adapter). Si l'imaginaire "repose sur la tension entre une fonction d'intégration et une fonction de subvertion" dont l'équilibre est difficile à tenir, il est aussi ce qui assure au sujet sa mobilité dans le monde. C'est-à-dire sa capacité à se libérer de ce qui le soumet et d'accéder à sa propre émancipation, tout en sachant que les hommes développent des croyances, adhèrent à des systèmes d'idées ou poursuivent un idéal. Mais c'est justement dans ce contexte ambivalent (où "l'idéologie et l'utopie représentent des figures de l'imagination reproductrice et de l'imagination productrice") que se déploie l'imaginaire.

CHAPITRE IV

DES DISCOURS ET DES HOMMES

I INTRODUCTION

Le titre de ce dernier chapitre qui reprend celui de toute cette étude, ne suggère pas directement ce dont il va être spécifiquement question ici. Et s'il laisse penser, à coup sûr, qu'il sera bien question de "discours", on peut faire remarquer que ce fut le cas, jusqu'à présent, tout au long de ce travail.

Ce que l'on sait des pratiques pédagogiques des maîtres, c'est que les recherches en ce domaine, comme le fait remarquer Marie DURU-BELLAT, *«ne sont pas légion, sans doute parce que l'acte pédagogique est considéré comme ayant un caractère privé»*[1] Néanmoins, des recherches existent[2] se consacrant notamment à "l'effet-maîtres" c'est-à-dire à "l'appréhension objective des effets des pratiques sur les élèves" et montrant que les résultats obtenus portant sur les relations entre conduites d'enseignement et apprentissage recoupent pour une part ce que l'on peut appeler des "préoccupations d'ordre praxéologiques : la formation des maîtres en particulier".
Or, ces études concourent à montrer que cet "effet-maîtres" se rapporte en partie à certaines caractéristiques personnelles des maîtres mais que celles-ci sont moins déterminantes que l'expérience acquise : *«les caractéristiques auxquelles on pourrait penser – notamment la formation reçue – n'ont pas d'impact significatif. [...] Ce ne serait donc pas par ce qu'ils sont mais bien par ce qu'ils font que certains maîtres s'avéreraient plus "efficaces" que d'autres.»*[3]

Notre propos dans ce travail n'est pas d'évaluer à proprement parler les pratiques pédagogiques des maîtres, mais de rendre compte de leur existence afin que l'analyse de ces expériences soit susceptible de susciter la réflexion sur la pratique, et plus largement, peut-être, sur la formation des maîtres. Car si à l'intérieur des pratiques pédagogiques des maîtres, interviennent nécessairement les caractéristiques de ces derniers (dont la formation reçue) – même si, selon les chercheurs cités elles restent négligeables[4] –, celles-ci se confrontent cependant à une réalité

---

1 M. DURU-BELLAT, (mars-mai 1996).*"Evaluer les effets-maîtres"*, Revue "Educations" n°8, p. 6.
2 Il est fait référence ici aux travaux de l'I.R.E.D.U., Université de Bourgogne et de la DEP, ainsi qu'aux recherches effectuées à Nantes par M. ALTET et à Toulouse par M. BRU.
3 M. DURU-BELLAT, *op. cit.*, p. 7.
4 Nous avons vu à cet effet, dans les chapitres précédents, que ces caractéristiques ne déterminent pas à proprement parler la pratique et que des maîtres issus d'horizons très différents développent des visées sur lesquelles ils se rencontrent. Et que ces visées restent fondamentalement tirées de leur expérience dans une pratique particulière au sein de laquelle l'objet de pratique peut jouer un rôle déclencheur.

dont, en ce qui concerne notre étude, la formation de même que le rapport à l'objet de la pratique, font partie.

En effet, si nous avons analysé, tout au long de ce travail, les différents éléments en jeu dans la pratique pédagogique (les caractéristiques proprement dites des maîtres : éléments biographiques, les caractéristiques du contexte dans lequel ils sont insérés, leurs pratiques pédagogiques effectives et les éléments de raisons qui en constituent leur configuration), nous n'avons jamais véritablement traité ce qui est à l'origine de ces dernières (l'objet même de la pratique, le rapport entretenu à ce dernier) ni ce qui confère à toute pratique son qualificatif de "pédagogique" (la formation professionnelle reçue pour "enseigner quelque chose à quelqu'un").

Ce troisième chapitre se propose alors d'analyser le discours tenu directement sur ces deux derniers points. Non pas que ceux-ci soient à ce point nécessaires pour éclairer la pratique pédagogique (nous avons pu, jusqu'alors, obtenir des précisions sur celle-là et voir sur quoi elle s'articulait), mais qu'ils représentent également un élément important à partir duquel – à travers les discours portés à leur égard – s'étend la réflexion des maîtres sur la situation de l'école, transparaît leur position sur celle-ci, de même que leurs attentes ou leurs espoirs envers elle. De leurs propos, peut alors ressortir une sorte "d'entre-deux" du discours, "voyageant" entre ce que l'on sait qui doit être et ce qui peut être fait ; ce que l'on peut raisonnablement en espérer – ce "raisonnablement" se comprenant non pas comme un espoir réducteur, mais comme une attente réelle et possible de dépassement.

Si, au travers de notre analyse, nous avons soutenu l'idée que l'enseignement ne peut se réduire à l'application de méthodes ou techniques prêtes à l'emploi, ni – comme le souligne Marie DURU-BELLAT – *«postuler que, lorsque la démonstration est faite de l'efficacité d'une méthode, le praticien ne peut qu'y adhérer et l'appliquer»*[5], il nous faut cependant tenter de faire ressortir de cette analyse des objets de réflexion qui dépassent le simple constat des "choses qui marchent". C'est là même le sujet de notre travail.
Dans ce contexte, *«on peut par contre défendre l'idée que les connaissances des relations et des mécanismes à l'œuvre sont susceptibles de fournir des éléments de réflexion et d'analyse. [...] Cela peut en outre contribuer à fonder une nouvelle professionnalité des enseignants.»*[6]

Pour en revenir à la notion de discours et plus particulièrement à l'expression "d'entre-deux" du discours que nous venons d'employer, nous reprendrons l'analyse que fait Daniel SIBONY[7] à

5 M. DURU-BELLAT, *op. cit.*, p. 9.
6 *Ibid.*
7 D. SIBONY, (1994). *"Le corps et sa danse"*, Paris, Seuil, p. 10. – Nous nous sommes déjà appuyés sur son analyse dans le chapitre I, sous-chapitre II.

propos de la danse et du corps, pour l'appliquer au discours (discours qui est ici discours sur la pratique pédagogique), pour dire que le discours est comme tel "entre-deux-discours" : entre la pratique chargée de paroles – à la fois pour l'évoquer et la mettre en œuvre – et la parole censée donner corps, dans un temps différé, à la pratique. C'est-à-dire que le discours évoque toujours la pratique sans pouvoir jamais la dire exactement, telle qu'elle se présente dans la réalité.

On peut alors dire du discours ce que Charles HADJI évoque à propos de la pédagogie[8]. Pour cet auteur, *«le terme "pédagogique" désigne une double réalité. Tout d'abord une pratique, constituée par un ensemble d'actes plus moins coordonnés selon une méthode. En second lieu, un discours qui analyse les pratiques et définit les actes souhaitables.»* Ce qui est alors dit, ici, de la pédagogie peut s'appliquer au discours qui, lui aussi, exprime une double réalité, tendue entre ce que les paroles tentent de rendre compte de la réalité et ce qu'elles évoquent, privilégient ou valorisent de cette même réalité. C'est-à-dire que le discours est constitué, d'une part, d'un ensemble d'éléments de descriptions plus ou moins objectives et, d'autre part, d'éléments plus subjectifs (articulés à des valeurs, des perception, des représentations), qui viennent envahir son champ.

En effet, ce dont est rendu compte, par les maîtres, directement de la pratique pédagogique, est rempli de ce qu'ils valorisent ou ce qui les ont plus particulièrement marqués (le discours ne pouvant jamais restituer totalement ce qu'une observation directe permettrait de retirer). C'est pourquoi, est-il si nécessaire de croiser tous les différents éléments attenants à la pratique, pour en comprendre le fonctionnement et en dégager le sens.
Le travail de l'analyse consiste bien alors à rechercher cet "entre-deux" du discours ; ce qui n'est pas donné au premier abord, mais qui reste néanmoins présent à l'intérieur même du discours. Et ce discours que l'on pourrait qualifier de "autour de" la pratique, peut être considéré comme élément venant "étoffer" la vision de la pratique – celle des maîtres, ainsi que celle de celui qui analyse.

Ainsi, si l'on peut être tenté de prendre le discours sur les pratiques pédagogiques comme l'évocation directe de ces dernières – parce qu'ici la facilité pousse à se laisser porter par la parole et voir dans celle-ci le reflet de celles-là – on doit cependant toujours se rappeler que le discours n'est jamais ce reflet direct, et qu'il ne fonctionne pas comme un miroir. Mais il comprend des éléments sous-jacents, constitutifs de la pratique (les représentations, les valeurs,

---

Pour cet auteur, il faut *«penser le corps comme deux fois charnel, ou matériel ; une fois visible et manifeste, l'autre fois secrète et latente ; d'où, entre deux corps, l'abîme à franchir. Le corps est comme tel "entre-deux-corps" : entre la chair vive chargée de mémoire et la mémoire invisible toujours prête à s'incarner. Il n'y a pas le corps et l'âme ; tous deux sont physiques et différemment matériels ; et c'est le passage entre les deux que l'on devrait appeler "corps".»*

8 Ch. HADJI, *"Penser et agir l'éducation"*, *op. cit.*, p. 151.

les connaissances) qui donnent au discours une double dimension, tendue entre ce qui s'est véritablement fait et ce que rapporte le récit, passé à travers le filtre de la mémoire.
Dans ce contexte, un discours plus "décalé" sur la pratique nous semble être de nature à faire ressortir cet "entre-deux". C'est-à-dire qu'en amenant les maîtres à s'expliquer à propos de leurs actions, sur la façon dont ils ont été amenés à développer ainsi celles-ci, et à parler des connaissances qu'ils ont pu acquérir et qu'ils utilisent, on peut espérer repérer comment ses éléments s'articulent, influencent, transforment ou les poussent à se positionner sur la pratique pédagogique. Mais plus exactement, percevoir comment ces éléments sont "susceptibles" d'éclairer ce fonctionnement – nécessairement "susceptible" : car, ici, le discours continue d'opérer son double jeu, et ce qui apparaît ressortir comme une évidence, pour certains, n'est pas nécessairement reçu de la même manière par tous.

C'est pourquoi, il nous a semblé utile d'évoquer ces deux derniers points avec les maîtres (la formation reçue et le rapport entre pratique pédagogique et objet culturel), pour repérer ce sur quoi la pratique pédagogique s'articule et tenter ainsi de rassembler le plus d'éléments possibles qui alimentent à la fois pratique et discours – et qui se repèrent dans la pratique elle-même et dans la façon d'en parler. Et rassembler tous ces éléments pour repérer jusqu'où cette pratique singulière qu'est la danse contemporaine, peut jouer son rôle déclencheur.
On pourra également faire remarquer que nous nous sommes efforcés, jusqu'ici, de travailler le discours sur les pratiques pédagogiques, à partir de l'évocation d'éléments qui viennent les alimenter ; regard des maîtres sur le contexte, explication des objectifs pédagogiques et des finalités éducatives. Mais, comme nous l'avons dit, nous n'avons pas analysé véritablement le rapport entretenu par les maîtres avec l'objet de la pratique, ni – à l'intérieur de ce rapport – comment le savoir défini par l'objet s'insère à l'ensemble des savoirs acquis pour le fonctionnement de la pratique. Savoirs articulés à la pratique et qui sont généralement diffusés en situation de formation ; celle-ci offrant les bases nécessaires au développement de celle-là.

Le présent chapitre se propose d'étudier tout d'abord les propos tenus sur la place de cette pratique particulière, à l'intérieur de ce que l'on pourrait appeler la "professionnalité" des maîtres. C'est-à-dire d'analyser comment les maîtres perçoivent leur pratique en danse vis-à-vis de la formation acquise. Comment ce qu'ils ont développé jusque-là, dans leurs propos, s'articule au champ de la formation. Nous analyserons également, dans ce chapitre, la manière dont les maîtres mobilisent, intègrent et comprennent l'objet de leur pratique ; leur façon de le percevoir, de l'utiliser et l'articuler à leur tâche éducative. C'est d'ailleurs dans ce rapport à l'objet de la pratique que s'articule l'originalité des pratiques pédagogiques que nous avons étudiées. Objet qui se présente comme une mise à distance des réflexes habituels de transmission des savoirs et qui déclenche alors une large réflexion sur la démarche d'appropriation de ce savoir spécifique – contenu dans l'objet mobilisé – et plus généralement sur l'action éducative dans son ensemble.

II DES NOSTALGIES ET DES DESIRS

Nous avons à plusieurs reprises évoqué la formule de Philippe MEIRIEU[9] selon laquelle : *«alors que chacun s'accorde à constater le renouvellement complet de l'environnement culturel, l'irruption des médias, la modification des modes de vie, la plupart des professeurs reproduisent les cours qu'ils ont subis quand ils étaient élèves.»*
Par ailleurs, Gilles FERRY[10], parlant de sa propre approche du métier d'enseignant et de l'intérêt profond, chez lui, attenant à ce genre de projet, souligne combien le projet d'enseigner doit être compris à travers *«l'émergence progressive dans les circonstances diverses de [l'] expérience scolaire et professionnelle.»*

Et même si l'on sait aujourd'hui, comme nous l'avons fait remarquer dans le deuxième chapitre[11], que le métier représente, aussi, une issue honorable pour étudiants en échec universitaire – et, pouvons-nous ajouter, angoissés par la situation actuelle du marché de l'emploi –, nous devons retenir que le projet et l'acte d'enseigner s'articulent sur l'expérience vécue, toute l'expérience vécue.
Nous retiendrons, en effet, que dans l'acte d'enseigner, certaines réminiscences – liées à la situation vécue – sont à l'œuvre dans la situation présente. On ne peut faire quelque chose sans que cet acte ne soit raccroché à rien de l'expérience – directe (ce que l'on peut appeler justement ici, l'expérience professionnelle), ou indirecte (souvenirs d'élèves) –, du sujet. Dans cette situation, qui en appelle au souvenir, à la mémoire[12] de quelque chose du passé, le passage par le temps de la formation – pour accéder au métier et y acquérir les bases nécessaires – fait partie de ce jeu de mémorisation.
Ainsi, la référence au temps de la formation – ce qu'il en a été retenu, ce qu'il en ressort d'opératoire vis-à-vis de la pratique pédagogique présente, quotidienne, nous semble-t-elle être une donnée participant d'une certaine manière à cette dernière. C'est pourquoi, il nous a paru nécessaire d'interroger les maîtres sur leur formation ; mais pas n'importe comment. C'est à partir de leur pratique pédagogique en danse contemporaine – pratique relativement récente et

9 Ph. MEIRIEU, *"L'école, mode d'emploi", op. cit.*, p. 23.
10 G. FERRY, (1987). *"Le trajet de la formation"*, Paris, Dunod, p. 2.
11 Nous faisons référence à l'ouvrage de N. GAUTHIER, D. GUIGON, M.A. GUILLOT, *"Les instits Enquête sur l'école primaire", op. cit.*
12 Mémoire qui, selon P. RICŒUR (Colloque *"Mémoire et Histoire"*, IUFM Grenoble 23/01/97) peut se définir en partie comme "présent du passé". Mémoire qui se constitue dans le rapport entre le passé et le futur : présent du passé dans la mémoire, présent du futur dans l'attente, présent du présent dans l'intuition.

non nécessairement enseignée en formation initiale pour un certain nombre de nos enquêtés – de ce qu'ils en disent sur la façon de la mener, que nous avons été amenés à interroger les maîtres sur ce qui les a poussés à s'y engager.
Nous avons vu que certains d'entre eux puisaient leur motivation de leur propre expérience de danseurs-amateurs. Pour d'autres ce fut "le hasard", une rencontre, la participation à un projet commun, qui les ont conduit vers cette pratique. Tous ont reçu une formation – formation continue – plus ou moins longue, dans ce domaine, au sein de l'IUFM ou, parallèlement, auprès de professionnels ou d'associations diverses directement ou non en lien avec l'école.

De là, dépassant la stricte expérience de formation en danse contemporaine, nous avons interrogé les maîtres sur le type de formation reçue, parce qu'il nous semblait pertinent d'articuler leur expérience en danse contemporaine (pratique pédagogique et formation spécifique reçue) avec un contexte plus large à partir duquel se crée ou doit se créer leur professionnalisation.

Ce qu'il ressort de leurs propos sur la formation, c'est une analyse à partir du regard qu'ils posent sur celle-ci, au moment de l'entretien, mais surtout la mise en perspective de deux expériences, dont l'une, récente, n'est pas, nous l'avons vu – dans la façon de questionner le rapport au savoir – sans susciter une réflexion sur la tâche éducative.
C'est dans ce cadre-là, d'analyse et de réflexion – à partir d'une expérience singulière – sur la pratique pédagogique dans son ensemble, que le discours s'élargissant à l'analyse de la formation nous a intéressé. C'est de ce contexte que les propos issus de l'analyse de la formation, la façon de la percevoir ou de s'y projeter, nous semblent participer de la pratique pédagogique elle-même : dans cet espace où l'expérience présente, mêlée à celle issue du passé, se rejoignent pour en tirer des perspectives – ou des leçons. Dans cette façon si particulière de remettre en cause l'existant (et peut-être d'abord soi-même) non pas pour le nier ou l'ignorer mais le faire exister autrement.

Si nous prenons autant de précautions pour justifier une analyse du discours sur la formation reçue, c'est que l'évolution des recherches montre, comme le souligne Marie DURU-BELLAT[13] que la formation – faisant partie des caractéristiques des maîtres –, n'est pas aussi déterminante que l'on pourrait l'imaginer pour la pratique pédagogique. D'ailleurs, notre étude montre que cette formation, que l'on peut qualifier en quelque sorte d'homogène, n'échappe pas à une certaine hétérogénéité de pratiques qui concourt à révéler la distance que le maître établit avec celle-ci.
Cependant, il nous semble quand même utile de nous pencher sur cet espace occupé par le temps de formation – non pas pour en faire une évaluation, l'objet de notre étude n'est pas là –

13 M. DURU-BELLAT, *op. cit.*

mais parce que, comme l'indique Roger ESTABLET[14] (rappelant une étude sur "l'effet-maîtres" au CP et ses répercussions sur la performance des élèves), la pédagogie est bien une question centrale ; la pédagogie dont on sait qu'elle est l'objet même de la formation. *«Il ne s'agit pas pour nous d'une question de morale ou de praxéologie, mais d'une question de fait. Il s'agirait de considérer les faits pédagogiques comme des choses, pour tirer au clair les facteurs qui, dans une situation sociale donnée, rendent une intervention individuelle plus efficiente qu'une autre.»*[15] Dans ces facteurs, Roger ESTABLET atteste l'importance de l'acteur : *«on ne peut exclure l'hypothèse que l'efficacité d'une stratégie pédagogique dépende des valeurs personnelles de celui qui la met en œuvre et des intérêt du public».*

Et si l'acteur est bien, ici, au centre de la pratique pédagogique – ce qui ne signifie pas que les élèves soient exclus de cette situation, au contraire –, il nous faut considérer qu'à l'intérieur des "valeurs personnelles" qui déterminent les stratégies pédagogiques des maîtres, la formation reçue (voire parfois et dans des cas extrêmes, l'absence de formation), participe du système des valeurs dont se sont dotés ces derniers.

■ DISCOURS SUR LA FORMATION

De la formation, Viviane DE LANDSHEERE définit les éléments qui semblent devoir trouver un accord général pour l'ensemble de la formation des enseignants, concernant ses contenus : *«A une culture générale aussi solide que possible s'allieraient l'étude approfondie des disciplines à enseigner, une formation psychologique et pédagogique rigoureuse, une initiation active aux méthodes et à la pratique de la recherche et une riche expérience pratique sur le terrain, pilotée par des professeurs qui continuent à exercer les enseignements dont ils veulent faire connaître les méthodes.»*[16]. Ces éléments cernent ainsi le cadre des compétences, conférant aux enseignants leur "professionnalité"[17], mais ils définissent davantage un cadre de

---

14 R. ESTABLET, *"Le système scolaire et ses marges de jeu"*, p. 149-162 in : Actes du colloque des 18 et 19 juin 1992, Charleroi, F.U.N.O.C., *"Enjeux et aspects stratégiques de la formation des adultes au regard des mutations de notre société"*.

15 A. MINGAT, M. RICHARD, (sept. 1990). *"Evaluation des activités de rééducation à l'école primaire"*, I.R.E.D.U., Dijon.

16 V. DE LANDSHEERE, (1992). *"L'éducation et la formation"*, Paris, PUF, p. 364.

17 *Ibid.*, p. 353. Le terme de "professionnel" appelle quelques précisions que note l'auteur :
«a) l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ;
b) c'est une activités savante et non de nature routinière, mécanique ou répétitive ;
c) elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique ou spéculative ;
d) sa technique s'apprend au terme d'une longue formation ;
e) le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohérence internes ;
f) il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société.»
Au vu de tous ces critères, l'auteur remarque qu'*«un long chemin reste à parcourir pour que la profession enseignante globale réponde à tous ces critères».*

référence vers lequel il semble souhaitable de tendre, qu'ils ne reflètent une réalité concrète. Enfin, ils dessinent, en quelque sorte, une *«unification du niveau de la formation de base [conduisant à terme] à une unification de la profession»*[18] qui n'est pas encore accomplie.

En effet, si les maîtres que nous avons interrogés ont chacun reçu une formation de base, celle-ci ne semble pas répondre exactement au profil idéal que définit Viviane DE LANSHEERE. Cette remarque trouve sans doute une explication dans le fait que nos enquêtés – à l'exception des deux stagiaires IUFM – ont suivi leur formation antérieurement aux récentes remises en question du système de formation des enseignants.
Toutefois cette description a le double avantage de donner au lecteur une image de ce que la tâche de "se former" représente et nécessite, et de souligner, en même temps, l'extrême complexité de cette tâche qui ne peut se comprendre seulement comme un lieu de passage obligé, dans un temps forcément circonscrit à l'issue duquel l'enseignant se trouve finalement et définitivement "formé"[19]. On voit par là que la formation s'inscrit dans un processus nécessairement long et complexe.

1. DES PARCOURS DE FORMATION

Lorsque l'on a interrogé les maîtres enquêtés sur les raisons qui les ont conduit au choix de leur métier, nous avons pu mettre en évidence – dans le deuxième chapitre – la diversité des motivations, de même que l'extrême hétérogénéité des parcours de formation. Ces derniers s'expliquent à la fois par les différentes formes d'accès au métier (réussite au concours des maîtres, remplacements) et par l'âge des enquêtés correspondant à différents types de formation (à l'issue du baccalauréat, d'un DEUG ou d'une Licence).
Si de ces trajets peuvent s'expliquer des regards différents posés sur la formation reçue et de multiples perceptions sur ce passage, ce qui nous a intéressé est ce que les maîtres en disent "à distance", c'est-à-dire après coup ou encore dans les traces qu'elle a laissé au regard de l'expérience acquise.

Dans "l'assignation à se former" telle que la nomme Gilles FERRY[20], il apparaît que *«la formation qui implique un travail de l'homme sur lui-même, sur ses représentations et ses*

---

18 *Ibid.*
19 *Ibid.*, p. 354. *«La formation, si sophistiquée soit-elle, ne peut armer les maîtres pour toute une carrière. D'abord parce que la quantité des connaissances relatives aux matières à enseigner, à la psychologie et à la pédagogie – pour ne citer que les domaines de préoccupation les plus immédiats – est telle qu'on ne peut pas l'assimiler entièrement en quatre ou cinq ans d'études. Ensuite, parce que l'éducateur enseigne à la fois ce qu'il sait et ce qu'il est. La personne se transforme, doit continuer à se développer, à s'enrichir au cours de la vie. Enfin, parce que le contexte social évolue aussi.»*
20 G. FERRY, (1987). *"Le trajet de la formation"*, Paris, Dunod, pp. 29-45.

conduites, en vient à s'évoquer comme l'avènement inéluctable d'un ordre de choses. Non plus comme une action dont il convient d'approprier et de s'approprier les objectifs mais comme une loi naturelle qu'il faut subir, une obligation ritualisée à laquelle il faut satisfaire pour être reconnu professionnellement et socialement.»[21] L'auteur fait ici ressortir deux niveaux liés à la formation :

– l'un qui définit un cheminement – que l'on retrouve dans la définition qu'il donne de la formation : *«La formation est un processus de développement individuel tendant à acquérir ou à perfectionner des capacités.»*[22] ;

– l'autre qui concerne plutôt un état de choses ; état circonscrit à travers différents dispositifs de formation, eux-mêmes soutenus et défendus par différents systèmes de représentations et d'idées, et qui concourent à caractériser la formation comme *«le lieu de la plus forte concentration idéologique»*[23]. Lieu à l'intérieur duquel les choix de politiques de formation se comprennent à travers le double sens d'une politique de l'éducation, *«qui consiste à promouvoir un ensemble de mesures ordonnées à des buts proprement éducatifs et d'une politique générale qui vise à faire advenir un certain type de société dans un rapport de forces donné.»*[24].

C'est dans ce contexte que nous pouvons associer, en partie, les trajets de formation suivis par les maîtres, à l'intérieur duquel ces derniers peuvent se comprendre comme la trace de choix politiques déterminés, émanant d'un contexte particulier et différenciant de manière plus ou moins sensible les parcours de formation.

En ce qui concerne nos enquêtés :

– certains ont reçu une formation initiale, avant de parvenir au terrain ; formation en un, deux ou trois ans ;

– d'autres ont suivi une formation que l'on dira "alternée", c'est-à-dire composée de blocs horaires répartis dans le temps, dispensant une formation concentrée, censée pallier aux marques des maîtres ayant débuté directement sur le terrain, au gré des remplacements.

De ces différents passages en situation de formation, nul doute que la perception de celle-ci peut s'en trouver modifiée au regard de ces expériences – chaque niveau de formation laissant, sans doute, apparaître des approches différentes articulées à des besoins plus ou moins directement perçus ou ressentis et à partir desquelles le sens donné à l'action éducative peut être vécue différemment. Sans doute, la représentation de la formation – liée à l'expérience de celle-ci – peut-elle se focaliser sur l'un des deux niveaux qui la composent, décrits par Gilles FERRY, et donc se dire a posteriori en fonction de la perception de ceux-ci. C'est-à-dire la percevoir

21 *Ibid.*, p. 31.
22 *Ibid.*, p. 36.
23 *Ibid.*, p. 34.
24 *Ibid.*

comme *«enjeu de pouvoir à la mesure des assujettissements et des automations qu'elle suscite»*[25], ou, au contraire, la percevoir comme *«un processus de développement et de structuration de la personne qui s'accomplit sous le double effet d'une maturation interne et d'occasions d'apprentissage, de rencontres, d'expériences.»*[26].

Mais il faut dire que lorsque nous avons interrogé les maîtres sur leur formation, nous ne cherchions pas à soulever de telles analyses – même si nous en avions connaissance –, ni même les amener sur le terrain critique de la formation.
Nous voulions seulement recueillir leurs impressions sur la formation – même si nous connaissions le risque de dérapage possible vers un discours sévère, tel qu'il est le plus souvent développé –, pour tenter d'articuler leur situation présente, vécue principalement en danse contemporaine – à travers laquelle transparaît ce qui signifie, pour eux, former un individu – et la formation qu'ils ont eux-mêmes reçue.
Nous voulions comprendre le trajet parcouru pour "prendre le risque" de s'engager dans une telle pratique, dont on sait qu'elle est porteuse de remises en question permanentes et qu'elle porte à jeter un regard sur le savoir et la façon de se l'approprier, sensiblement différent des approches plus traditionnelles ou plus répandues. Il s'agissait donc de trouver là des éléments permettant de mieux saisir le chemin parcouru.

Ce que l'on peut dire des propos des maîtres sur l'évocation de leur propre formation, c'est qu'il s'en dégage beaucoup de retenue, comme s'il y avait quelque pudeur à évoquer des souvenirs qui ne sont pas forcément positifs et qui ne sont jamais que des souvenirs, c'est-à-dire des bribes d'événements, des éléments focalisés ou des représentations ne pouvant prétendre à réfracter une réalité aussi complexe. Mais ce que l'on remarquera surtout de ce discours plutôt réservé sur la formation initiale, c'est qu'il est immédiatement articulé, chez l'ensemble des maîtres, à l'exception évidemment des deux stagiaires, à l'évocation de l'expérience de la formation continue : formation reçue et vécue comme un lieu de réconciliation ; lieu à partir duquel émerge un sens pour l'action éducative, directement pour la pratique pédagogique.

Du regard posé sur la formation reçue (initiale) par les maîtres enquêtés, on peut ainsi en dégager trois types :
– un regard "plutôt positif"
– un regard "plutôt négatif"
– un regard "neutre" c'est-à-dire ne prenant pas explicitement position.

---

25 *Ibid.*, p. 35. Dans cet enjeu de pouvoir s'étend la fonction sociale de formation à travers "la transmission de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui s'exerce au bénéfice de la culture dominante".
26 *Ibid.*

Ces trois types ne sont pas liés à la situation des maîtres au moment de la formation. En effet, que celle-ci soit réellement initiale – c'est-à-dire dispensée avant toute prise de fonction sur le terrain – ou qu'elle soit divulguée simultanément à l'action sur le terrain – c'est-à-dire sous forme de séquences discontinues étalées dans le temps – ou même qu'elle ne soit pas encore totalement achevée, on retrouve ces trois regards.
C'est-à-dire que la perception n'est pas liée, ici, à un type particulier de dispositif , mais bien aux individus eux-mêmes : leurs représentations, leurs attentes, leurs disponibilités aussi. Ceci est d'ailleurs confirmé par la position différente, vis-à-vis de la formation, de maîtres ayant suivi le même type de formation de base.

Par ailleurs, il faut noter que le discours émis sur la formation reçue, concerne différents types de situations . Parfois il touche à la structure même des anciennes écoles normales ou de l'IUFM ; parfois il concerne davantage des personnes – conseillers pédagogiques ou inspecteurs – qui ont eu en charge la formation des maîtres mis directement sur le terrain.
Dans ce contexte, il faut comprendre ce discours non pas systématiquement comme l'émanation de jugements de valeurs sans appel au regard d'une structure donnée, mais bien comme l'évocation d'une situation donnée , d'où ressortent un certain nombre de sentiments ou ressentiments propres au sujet. Et si nous employons ce terme générique de formation, il faut chaque fois le replacer dans un contexte particulier lié à l'évocation d'une expérience individuelle.

• En ce qui concerne le premier groupe (regard "plutôt positif"), il touche quatre enquêtés sur l'ensemble du groupe ; et il fait référence à des situations différentes de formation.
Ce qu'il ressort des discours c'est d'abord le rapport de chacun avec la formation. Cette façon de se remettre en cause, de ne pas se satisfaire de choses acquises, mais de percevoir la nécessité d'évoluer, d'aller puiser ailleurs et d'approfondir ce que l'on a appris. Transparaît dans ce contexte l'attitude d'ouverture de ces maîtres vis-à-vis du savoir et de leur tâche : prendre ce qu'il y a à prendre, accueillir, réfléchir, interroger. On rejoint ici cette analyse d'Olivier REBOUL concernant l'inutilité du savoir qui en reste dans les mots dans lesquels ils ont été acquis, mais qui devient dynamique et vivant – et utile – dès lors que l'on se l'approprie, que l'on en fait son savoir, dans ses mots à soi. Si la formation a été perçue et vécue de façon positive c'est – au-delà du type même de relation dans lequel ils se sont inscrits –, à travers leur attitude à ne pas la laisser en l'état qu'il faut voir cette appréciation. Et ce regard porté sur la formation est alors davantage révélateur d'une dynamique individuelle – vis-à-vis du rapport au savoir – qu'il ne décrit une formation particulièrement positive ou efficace.

> *«Bon, aujourd'hui, je me dis que j'ai fait d'énormes erreurs heu... en arrivant dans l'enseignement ; parce que du jour au lendemain j'ai eu une classe, alors que j'étais... j'étais secrétaire dans un établissement scolaire. [...] J'ai eu de la chance d'avoir une*

conseillère pédagogique avec qui j'ai... j'ai vraiment bien accroché. Et j'ai eu... donc elle m'a vraiment aidée quoi. Alors, vraiment... je suis allée la voir tout le temps. Je prenais rendez-vous, on se retrouvait dans les cafés et voilà comment j'ai fait ma formation (rire). C'est vrai ! Donc cette fille elle était vraiment..., c'est la seule conseillère, je crois que j'ai rencontrée. Parce que les autres, je crois, elles sont... plutôt elles jugent, plutôt que... plutôt que de conseiller. Et puis... à la suite de ça, je suis allée, j'ai eu la chance d'aller dans un arrondissement qui... regroupe toutes les écoles pilote. [...] Donc, ça, c'était une chance.
Avec une inspectrice qui s'appelait X et... bon, ben, c'était l'époque heu... toutes ces écoles qui avaient envie de changer l'enseignement [...] Donc, je suis tombée là-dedans et ça m'a bien plu. Donc, à partir de ce moment-là, l'enseignement m'a plu. J'ai travaillé avec le CRESAS ; il y a un bouquin qui est sorti de là. Donc, pendant 10 ans... j'ai travaillé avec une fille qui observait les enfants dans ma classe . [...]
Voilà... j'ai eu beaucoup de chance ! (rire) J'ai eu beaucoup de chance parce que je sais pas si l'enseignement m'aurait plu... autrement.»

Gabrielle – Débute comme suppléante. Reçoit une formation sous forme de journées réparties sur l'année.

«D'une façon très générale, oui, ça me plaît. Ben, je suis très... j'accepte beaucoup de choses, même si après je suis critique dans... dans ce que j'ai reçu. Mais je pense que je suis quand même très... j'accueille beaucoup, j'accepte beaucoup de choses. C'est seulement après que je... Enfin, ça se fait inconsciemment, il y a des choses que j'oublie, des choses que je garde. Donc, heu... Mais j'ai pas d'a priori sur certaines choses qu'on m'enseigne, qu'on me donne à voir ou à connaître.»

Eloïse – Deuxième année d'IUFM.

«Je ne suis peut-être pas très difficile, parce moi j'ai trouvé qu'elle était bonne, je veux dire. Heu... la psycho., ensuite tout ce qui est péda. en français, en maths... Moi, je trouve que c'était une bonne formation. C'est pas ce qu'on dit toujours, mais... Peut-être que je prends les choses et que... Pour la formation continue... bien... bien, très bien !
Là, je répète ce que j'ai dit tout à l'heure, l'instit., il peut faire ce qu'il veut, il est très libre. Tout est là, on peut aller en stage, on peut...
Faut pas venir dire ensuite que "je ne suis pas formé", il y a toutes les possibilités. Pratiquement. Et puis, il faut pas vouloir aussi se former et être payé en même temps. Je veux dire, on peut se former en extérieur ; il y a tout ça...
Ça, c'est très difficile comme mentalité à changer. [...]

C'est-à-dire, l'instit., après, il fait ce qu'il peut. Parce que, je veux dire, dans la formation, il y a toute la psycho. qu'on voit, la pédagogie... Je veux dire, la formation elle est forte. C'est vrai qu'on apprend aussi sur le tas, ça c'est sûr... Le problème, c'est vrai, apprendre que sur le tas, c'est pas très logique, parce que bon,... ce sont des enfants ! C'est pas des machines !»

Etienne – 2 ans de formation en Ecole Normale après le baccalauréat.

«Ben moi je... je la trouve très bien comme base, mais pour moi... J'aimerais bien, comme je le disais tout à l'heure, bénéficier d'une formation un peu plus... Pour moi, c'est ça. [...] Parce que... ce que j'ai reçu au départ (silence) je trouve, n'est pas suffisant. C'est-à-dire, ça donne une base de travail heu... comment on peut procéder pédagogiquement, mais... Dans quel sens on peut travailler, ce qu'il faut... [...] Il y a aussi le choix de chacun, hein ! C'est sûr. Il y a quelque chose... Je sais pas, il y a des choses qui sont là mais... il y a pas un regard global. Il faut rechercher.»

Clotilde – 2 ans de formation en Ecole Normale après licence.

• Pour le second groupe (regard "plutôt négatif"), qui concerne 8 maîtres, il s'agit d'un autre regard porté sur la formation. Un regard lié à des attentes spécifiques qui n'ont pas été remplies. Il se focalise sur les manques, sur des revendications ou sur des déceptions.
Dans ce groupe, ce n'est pas, là non plus, la formation qui est directement remise en cause, mais l'absence de dynamique que l'on en espérait. Il ressort alors l'impression de sentiments de regrets ; le sentiment, au bout du compte, d'avoir raté quelque chose et de n'avoir pas reçu l'essentiel. Et à travers ce qui s'exprime sous forme de critiques plus ou moins amères ou véhémentes sur une formation espérée laissant apparaître ces manques, transparaît l'engagement des maîtres, leur attitude active vis-à-vis de ce qu'il y a à apprendre ou qu'ils espèrent apprendre. Des critiques qu'ils émettent, ce sont leurs exigences, vis-à-vis de ce qui leur semble nécessaire pour leur métier, qui apparaissent : attitude d'ouverture, travail des liens entre les différentes matières, ou regard d'ensemble sur le fonctionnement du système. Et même si leurs critiques touchent à des points particuliers ("promotion-cobaye" avec quelques recettes, savoirs émiettés, formation lacunaire, manque de dynamisme), ce qui est mis en évidence, dans leurs discours, est davantage leur rapport au savoir et la façon de concevoir le sens d'une formation en vue d'une tâche spécifique, qu'une critique à proprement parler, visant une structure particulière.

«Je porte un regard très négatif, parce que... Ben, parce que on a été heu... Ben, parce que on a été heu... on a été... en plus la promotion cobaye d'un recrutement qui était loin d'être au point ! Moi, j'ai passé ma première année à, tout le temps, à râler. [...] Et on était : "moi je voudrais savoir comment on fait ça en CP", "moi en maternelle"... Et

c'était vraiment ! C'était n'importe quoi. En plus, on était la première promotion où on avait tous quitté un boulot pour entrer dans l'Education Nationale. C'était pas des gens qui venaient du bac., on avait tous quitté un truc pour... On avait quitté, à un moment donné, le milieu scolaire, le cursus scolaire, donc heu... Et puis, il y avait pas de réponses en face. [...]
Donc, cette formation-là, elle est pas... Mais bon ! c'est pas... c'est sûrement... c'est dû à... à mon histoire quoi ! Je ne crache pas du tout sur la formation ! Je la connais pas. Je suis pas passée par l'EN, donc je ne sais pas. Les stages que j'ai faits, après, à l'EN, je les ai trouvés très bien ! Les stages que j'ai choisis et que j'ai faits, je les ai trouvés très bien, vraiment ! Mais la formation initiale, j'avoue que j'en garde un souvenir : revendications et de... je passais les cours à râler.»

Catherine – Débute par des remplacements. Reçoit une formation sous forme de journées réparties sur l'année.

«La formation en général, c'est peut-être pas... elle est peut-être pas suffisamment... axée sur tout ce qui est domaine d'expression. Tout ce qui est domaine artistique. Quoique c'est en train de changer ! C'est en train de changer (silence) Je suis... je suis dans un passage heu... Par rapport à la formation initiale que j'ai reçue, j'en suis pas satisfaite, quoi. Je suis contente d'avoir fait Sciences de l'Education pour pouvoir avoir... disons, une vision plus générale et avoir plus de recul sur les choses. Voir le système dans son entier, plus que... les matières en particulier. Chose qui se faisait en séparant, comme des tranches de saucisson, les différentes matières.
Alors que là ! Bon, je pense aussi que c'est lié au vécu, à l'expérience, aux années qui passent et... à la somme des expériences. On accumule, hein, aussi. Mais ! une volonté aussi, pour moi, d'aller chercher les choses là où elles se trouvent. Je pense que c'est... Quand on a envie d'apprendre quelque chose, on se donne les moyens... pour y arriver, quoi ! Je pense que c'est un état de la personne. Heu... soit l'état... qui subit, soit l'état de la personne qui agit et qui va chercher ce qui l'intéresse. Et bon ! Je pense qu'on a aussi une marge de choix, dans les stages qu'on effectue.»

Olga – 2 ans de formation en Ecole Normale après le baccalauréat.

«Alors, je trouve qu'on nous apprend pas heu... Bon, moi, j'ai heu..., j'ai d'abord enseigné directement sur le terrain (6 mois). Je suis de la promotion qui est arrivée avec plein de questions à l'EN. J'ai eu de la chance d'avoir deux bons profs et heu... On ne voit pas tout, il y a des choses qu'on aborde pas du tout. Et puis, heu... on se forme soi-même (heureusement !). [...]

Il y a des profs qui marquent, je pense ; ça dépend sur qui on tombe et puis il y a des choses qu'on retient parce qu'on a fait... Mais moi je sais qu'il y a des domaines que je n'ai jamais abordés... Mais c'est vrai que là... C'est pas la formation qu'on a à l'EN qui peut nous amener à... Moi personnellement, c'est pas la formation que j'ai reçue à l'EN qui m'amène à faire de la danse contemporaine. C'est pas ça qui a pu déclencher heu... Bon, dans le cadre de la formation continue, oui !»

Irène – 2 ans de formation en Ecole Normale après un DUT et 6 mois de remplacements.

«Bon, d'abord on aura jamais fini d'apprendre ; il y a des matières où... Sans être prétentieux, on a pas trop appris, quoi... C'est un peu léger. Heu... Par contre il y a des conceptions heu... Des méthodes nouvelles que je connaissais pas. Tout ce qui est situation de recherche, enfin, de découverte... On vivait pas trop ça, gamin, donc c'est un autre type de pédagogie, où on laisse justement le gamin créer, heu... Proposer des solutions, heu... Raisonner. [...]

Oui, moi ça m'a appris sur des heu... D'autres méthodes pédagogiques que je ne connaissais pas. [...] Sinon, sur les contenus, bon,... Les contenus... A la limite tu peux les acquérir seuls. C'est plutôt des méthodes. Et pas mal aussi d'informations sur les gens... Qui vont enseigner. (rire)

J'étais déçue. Je pensais qu'il y avait des gens plus ouverts (silence).

Et j'ai trouvé pas mal de gens heu... Très scolaires... Très rangés heu... qui avaient pas de recul, ou qui se remettaient pas en cause, quoi. Ça, c'est... Ça me semble grave. Ça veut dire que c'est des gens qui vont jamais se lancer dans des projets importants. Qui vont heu... Faire leurs petits trucs bien cadrés, bien comme on leur demande et qui prendront jamais de risque.

Enfin, j'ai cette impression là... Avec certains, hein, pas avec tous.

Je m'attendais à voir des gens beaucoup plus dynamiques. Qui prennent plus d'initiatives, tout ça, et... Et c'est faux, quoi ! C'est très individualiste. Certains. Oui»

Nadège – 2ème année d'IUFM.

• Enfin, le troisième groupe (regard "neutre"), qui concerne les six autres maîtres, semble faire le lien entre les deux précédents ; c'est-à-dire articuler les positions des deux autres groupes, à partir de la caractéristique de celui-ci, où les maîtres, en dehors de tout jugement de valeurs, prennent une position relative à l'attitude à adopter face à une situation de formation. Attitude qui s'illustre par cette réflexion : *«Chacun prend ce qu'il a à prendre, de toutes façons (silence)»* [Ophélie]. Il s'agit là d'une remarque en forme de "leçon à tirer", pour à la fois faire ressortir la part de responsabilité de celui qui se forme, et démystifier la toute puissance de la formation.

Dans ce dernier groupe, où le discours sur la formation reste dans un registre plus atténué à l'égard de celle-ci, les propos rapportés font essentiellement état d'analyses plus distantes que celles qui émettent une critique directe – qu'elle soit, par ailleurs, positive ou négative. Le discours renvoie, ici, au sujet lui-même, à la position qu'il occupe dans cette situation et à l'attitude à adopter vis-à-vis de la formation à partir de ce que l'expérience de chacun permet de dégager comme leçon à retenir sur un fonctionnement donné, en vue d'une amélioration possible.

C'est-à-dire que là, si le discours est effectivement moins engagé que pour les deux autres groupes, il rapporte cependant quelques conclusions à tirer – sur la base d'expériences particulières, issues de trajet différents –, pour la formation. Il va au-delà d'une situation donnée pour relever, à partir de points de vues personnels, ce qu'il y aurait à faire, à la fois pour un système de formation et pour chaque sujet concerné (tels que : travailler les savoirs à partir de difficultés repérées, ne pas se contenter de l'expérience acquise mais continuer à s'interroger, avoir un regard positif vis-à-vis de ce qu'il y a à apprendre, se remettre à travailler dans des domaines nouveaux...). L'ensemble de ces remarques que le discours véhicule met bien le sujet au centre d'une situation dont on comprend les interactions qu'elle implique.

«Ça date, quand même... Pas de Mathusalem, mais...! (rire).
C'est-à-dire que nous, à l'époque, moi j'ai fait ma formation entre 68 et 70 ; 2 ans de formation professionnelle, dont c'était complètement différent, hein. Heu... avant,... je sais pas, on faisait ce qu'on appelait "les leçons modèles" ; on allait voir, on s'attachait peut-être plus aux contenus de la leçon, heu... C'était des leçons ! Hein, pas des "situations" comme maintenant on en parle. Et c'est différent, hein [...].
Ben, moi, je parle de ma formation entre 68 et 70 qui est vraiment périmée maintenant, mais je crois que... la remise en question se fait tous les ans ! Et puis, heu... je crois que... on doit faire des stages, heu... On doit faire d'autres choses, heu... On ne doit pas se contenter de sa petite vie quotidienne, heu... C'est pas parce qu'on a 25 ans d'expérience que... on n'a plus rien à apprendre, quoi. Je crois qu'on a toujours... à faire des choses qu'on n'a jamais faites. Pourquoi pas ?»

Laure – 2 ans de formation en Ecole Normale après le baccalauréat.

«De toute manière en danse, j'ai eu la même [formation] *que pour le reste, hein ! : sur le tas (rire). Je pense que la formation sur le tas, c'est pas si mauvais que ça. Et que... la théorie avant d'avoir pratiqué... je pense pas qu'on perçoive tout [...].*
On n'a besoin du savoir, qu'à partir de moment où on est à l'aise dans la classe. Et si on ne sait pas ce que c'est qu'une classe, comment réagissent les gamins et tout ça... on peut pas tout gérer à la fois, c'est pas vrai. C'est pas vrai. A mon avis. Et c'est pas en laissant... je vois, par exemple dans les IUFM... – la formule actuelle, ça paraît

BU LILLE

critiquable, mais... –, les jeunes qui... sont parachutés pendant 4 semaines dans une classe, c'est pas suffisant, quoi. Je pense pas que ce soit suffisant (silence).
Je pense que... il faut se casser le nez sur quelque chose pour... aller chercher l'explication. Donc l'explication, elle va arriver après, par la théorie. Là, on sera à l'écoute de la théorie. Mais... si on n'a pas eu l'expérience de se casser le nez sur quelque chose, et ben... on sentira pas, dans la théorie, le point utilisable, quoi. Moi, il me semble quand même qu'il y a une alternance qui est importante à... à mettre en place. Elle est pas suffisante. C'est-à-dire qu'un an de formation professionnelle, c'est pas assez, hein !
Je vois les normaliens qui sont actuellement dans nos classes, bon, ben... sur le plan discipline, ils en bavent !... Et ben oui, c'est normal ! C'est normal. Alors ils amènent des contenus, mais... si ces contenus ne sont pas dans un environnement où les enfants sont réceptifs... ça marche pas, quoi ! Ça marche toujours pour les mêmes, quoi (sourire). Pour les gamins qui sont vite dissipés, bon, ben, ça passe à côté. Et là, bon... il y a que l'expérience d'avoir des enfants en responsabilité, qui peut l'apporter, hein. L'expérience des autres n'apporte rien (rire).»

Henriette – Débute par des remplacements. Reçoit une formation sous forme de journées pédagogiques reparties sur 2 ans.

«Je pense que j'en ai tiré chaque fois des choses intéressantes. Oui. A part les premiers stages où... peut-être j'avais pas tellement choisi... On m'a dit : "Il faudrait que tu fasses ça et ça." J'ai fait un stage, heu... C'était pas trop... ça m'a pas apporté grand chose, mais, après, à partir du moment où j'ai vraiment choisi ce que j'avais envie de faire, j'en ai toujours tiré quelque chose. [...] Je crois que si on part avec l'idée que l'on apprendra des choses, on apprend forcément des choses... Si on a envie de le faire...»

Valérie – Débute directement par des remplacements. Reçoit une formation par l'intermédiaire de nombreux stages.

«Bon, chacun prend... ce qu'il a à prendre de toutes façons (silence). Je ne pourrais pas, par exemple, apprendre l'anglais dans une section de grands en maternelle, comme cela se fait, si je n'ai pas... une formation, si je... je pense qu'il faut des rappels aussi.»

Ophélie – 2 ans de formation à l'Ecole Normale après le baccalauréat.

Si ces trois groupes font état de positions personnelles quant à la formation – car il s'agit bien chaque fois de regards particuliers, conformément à ce que nous avions demandé –, ce que l'on peut remarquer c'est que nous n'avons jamais véritablement à faire à des jugements de

valeurs sans appel concernant la formation. Car chaque propos est assorti d'une analyse qui fait part à la fois du souci et du comportement de chaque maître vis-à-vis de la formation, en fonction de leurs expériences respectives.
Et même lorsque le discours est plus incisif, il s'en dégage tout de même – tout au moins au niveau de la réflexion – un certain engagement et une attitude qui montrent que les maîtres ne sont pas indifférents au souci de formation.

Mais c'est surtout à travers leurs réflexions sur la formation continue – notamment celle(s) en danse contemporaine – que cette attitude se dévoile. C'est d'ailleurs à partir de là que s'élargit leur réflexion personnelle sur la formation initiale. En effet, les propos retenus sur la formation continue se rejoignent autour d'un discours commun : un discours qui fait émerger et qui met au centre de ses préoccupations la notion de sens.

«Ça fait partie d'une formation personnelle. Il faut attendre, maturation, il faut... Tu prends ce que tu peux aussi dans les stages... Enfin, moi, tous les stages que j'ai faits...j'avoue avoir... avoir retiré des choses. [...] J'en ai fait un aussi en poésie et danse que j'ai trouvé vraiment... J'ai investi ça vraiment... ça donne des autres ouvertures que tu... que tu peux pas soupçonner !...
Je trouve ça bien ! Je trouve ça bien parce que c'est un moment de rencontre avec adultes aussi. Tu parles... de ce que tu fais, ou tu fais aussi. Ce que tu proposes aux gamins, tu le fais et tu te rends compte que... C'est pas toujours évident ! C'est important de passer par là aussi ! Et puis où ça... ben, ça redonne plein de... plein de vie, quoi ! Plein ! T'es reparti pour un tour, ça te recharge, ça te... Oui ! Et sinon, au niveau formation... (silence) oui... j'ai vraiment l'impression d'avoir... De m'être donnée tous les moyens pour me former. [...] C'est vraiment un lieu, l'école, où on peut faire des choses, où on peut, si on se donne les moyens, on arrive à faire des choses. J'ai toujours fait ce que j'ai voulu faire. Bon ! plus ou moins facilement, avec plus ou moins de bonheur, avec plus ou moins... Mais, c'est un lieu où on peut faire... C'est quand même encore un grand lieu de liberté.»

Catherine

«C'est vrai que j'ai commencé plein de... j'ai commencé à prendre des cours de peinture et de dessin en même temps, pratiquement, que j'ai fait de la danse. [...] Mais c'est vrai que quand je suis arrivée ici, ça a déclenché pas mal de choses. Maintenant, c'est lié à ma vie personnelle...
J'ai un mari qui s'intéresse pas du tout à ça. C'est vrai que ça... [...] C'est pour ça que je pense que... bon c'est vrai que ça... ça... on en a beaucoup discuté quand j'ai commencé les stages de danse ; quand j'ai commencé à faire de la danse parce que... Parce que ça me prenait beaucoup de temps, parce que j'avais envie d'investir beaucoup

de temps, j'en refaisais le soir, ça m'a pris des mercredis après-midi, il a fallu que je m'organise, que je trouve une nourrice. [...]
Mais c'est vrai que ça a changé beaucoup de choses dans ma façon... – je disais tout à l'heure – ma façon d'enseigner, ma façon de vivre hein, ma façon d'être... avec les autres. [...]
Je suis très contente d'avoir fait ce stage et d'avoir pu pratiquer dans ma classe et j'ai appris plein de choses. J'ai pu transmettre aussi ! Et apprendre plein de choses aux enfants.»

Valérie

«Mais c'est vrai, si je regarde les stages que j'ai fait, ce sont des stages qui se situent dans le domaine artistique ou d'expression. Donc, je suis satisfaite, quoi. [...]
Tout ce qui touche au sensible me semble important, je veux dire fondamental. Et c'est pas assez reconnu dans la formation. Tout ce qui touche à l'expression, à l'émotion... devrait être plus pratiqué (silence). Tout ce qui touche au corps aussi. L'importance du corps est pas... est pas assez reconnue, quoi. Ça commence, ça commence à bouger mais c'est vraiment le... Ce que j'ai ressenti avec le recul... avec le recul des années, c'est une espèce de rigidité. Une rigidité des... enfin dans le milieu enseignant en général. Mais moins en maternelle.»

Olga

Tous ces discours au sujet de la formation, tournant autour du regard que posent les maîtres sur leurs expériences de formation – formation initiale et continue – viennent comme un élément d'indice révélant en quelque sorte ce que Pascal BOUCHARD[27] appelle la "morale" de ces maîtres, c'est-à-dire cette façon de remettre en cause, de ne pas se suffire de l'existant ou de quelques recettes ; cette capacité de rechercher, de s'interroger et qui explique en partie leur engagement dans cette pratique pédagogique particulière que représente la danse, la prise de risque qu'elle constitue alors même que, pour certains d'entre eux, leur carrière est déjà largement entamée. Le discours sur la formation est alors porteur d'éléments qui indiquent le comportement des maîtres à l'égard de leur pratique pédagogique en danse contemporaine, comme le soulignent ces remarques auxquelles nous avons déjà fait référence :

«Pour enseigner de la danse, il faut être quelqu'un qui cherche.» (Ophélie)
«Pour enseigner la danse contemporaine, il faut y croire et il faut en avoir fait. Et puis il faut aimer. Il faut accepter soi-même de faire comme les élèves, de jouer le jeu.» (Irène)

Mais il indique aussi le rapport des maîtres à la situation de formation ; une formation vécue et perçue comme nécessaire pour pouvoir enseigner pleinement :

---

27 P. BOUCHARD, (1997). *"La morale des enseignants"*, Paris, L'Harmattan.

«Moi, je pense qu'il faut que les enseignants soient formés. Puisque, moi, si je prends mon expérience personnelle et celle des gens qui font de la danse dans les autres écoles que je connais, heu...c'est grâce à la formation. C'est grâce à une formation parce que il y a pas uniquement prendre des cours soi-même, il faut savoir comment bâtir heu... comment faire passer ça à des enfants. Et ça heu... moi je pense qu'il y a que la formation, hein ! [...]

J'aimerais bien, si je pouvais heu... je ferais une formation plus poussée. Je pense que la formation en danse contemporaine (la formation continue), je trouve que heu... il me manque encore plein de choses, quoi ! Donc je suis obligée de tâtonner par moi-même, par moment. C'est ce que je disais, quelques fois c'est empirique, je... je fais des tests, hein... je tente des choses. Et bon, si ça va pas, c'est que... c'est... je suis obligée de remettre en question beaucoup de choses. Ben, je perds un peu de temps, quoi ! Pour moi, hein ! Heu... ce que je veux dire par là, c'est que je suis arrivée à la danse contemporaine assez tard... donc heu... il faut aussi que je mange le temps, que j'aille assez vite. Et bon, si je veux faire une formation, c'est pas à 60 ans que je vais la faire (rire).»

Gabrielle

La formation est ici recherchée comme un élément qui amène plus d'assurance pour la pratique et pour faire face à ses aléas, qui permet d'approfondir l'expérience et d'en tirer plus d'efficacité. Et ce désir envers la formation – notamment la formation continue – est quelque chose qui revient dans l'ensemble des discours des maîtres comme un élément qui assure non seulement une certaine efficacité technique, mais aussi qui facilite ce que Viviane DE LANDSHEERE[28] appelle "la construction d'une identité socioprofessionnelle" – laquelle "implique un remaniement profond de soi et de la perception que l'on en a".
Ainsi, les propos des maîtres rejoignent, d'une certaine manière, l'analyse de cet auteur[29] pour qui la formation ne peut se comprendre que tout au long de la vie parce que les hommes évoluent, les savoirs se transforment et la société aussi.

Enfin, si comme le souligne l'étude dont on a fait état au début de ce chapitre[30], la formation ne peut pas expliquer de manière déterminante la pratique pédagogique elle-même, il faut dire, ici, que l'analyse qu'en font les maîtres éclaire sur leur "état d'esprit" qui, lui, donne quelques indices sur la façon de mener la pratique pédagogique. Et quand bien même ces discours sont effectués "après coup", on ne peut pas dire que les analyses qu'ils contiennent ne soient jamais confrontées à ce que les maîtres ont eux-mêmes vécu. La formation initiale et celle continue

28 V. DE LANDSHEERE, *op. cit.*, p. 365.
29 *Ibid.*, p. 354.
30 Nous faisons référence aux travaux de M. DURU-BELLAT.

tiennent alors lieu de points de référence à partir desquels se structurent les pratiques pédagogiques que ce soit, par ailleurs, pour s'y opposer ou s'y intégrer.

Ces deux points, sur lesquels les maîtres fondent en partie leurs discours, révèlent leur part d'incertitude, c'est-à-dire leur questionnement incessant pour mener la pratique pédagogique. Cette attitude tend à prouver que ces maîtres ne se contentent pas de transmettre un savoir pré-défini mais qu'ils se situent sur cette ligne de crête dont parle Philippe MEIRIEU[31] – à partir de laquelle il n'est pas possible d'imposer "un relativisme absolu", ni quelque conformisme que ce soit –, où la référence à l'expérience acquise (issue pour une part de la formation et notamment la formation continue), représente un point d'appui à l'intérieur duquel la demande d'une formation toujours plus complète et plus approfondie vient attester cette attitude de remise en cause.

Pour en revenir à l'hypothèse que nous avions émise concernant la forme choisie pour la pratique pédagogique, nous avons dit qu'elle se présentait toujours comme le meilleur choix possible, eu égard à un ensemble de choix d'objectifs, de valeurs et d'analyses spécifiques de l'objet de médiation. Mais ces choix ne proviennent pas de choses pré-déterminées au préalable ; ils sont issus de l'expérience de la pratique pédagogique des maîtres, de leurs observations, de leurs analyses quant à ce qui se passe sous leurs yeux et ce qu'il leur semble souhaitable de faire. Ils proviennent aussi de leurs expériences proprement dites, celles qu'ils ont eux mêmes vécues en tant que stagiaire et qui leur permet de mesurer la pertinence de leurs propositions. Mais cette expérience est toujours à creuser : l'étendue de l'approche pédagogique, les hésitations qu'elle engendre ou les incertitudes des maîtres les poussent vers cette quête de formation – qu'ils déclinent par ailleurs de différentes manières.

> *«On peut pas développer cette démarche de danse contemporaine si... les... les collègues n'ont pas une pratique elles-mêmes. Ça, je le vois pas. Pour moi, c'est insensé de, de... de faire danser les élèves... sans avoir une pratique personnelle. (silence)*
> *Hein, surtout... là c'est quelque chose qui passe par tout le ressenti du corps, si on sent pas son propre corps, si... si... c'est difficilement pensable ! Donc, développer les... les... les formations ! Hein, pour les collègues... et même pour soi aussi, même nous qui... je souhaite avoir des pratiques... artistiques... et même en dehors du temps de travail pour qu'on se retrouve avec le groupe comme... X, pour pouvoir avancer toujours. Aller toujours plus loin dans notre recherche. Voilà ! sinon, ça me paraît difficile... [...]*
> *On a financé nos propres stages. C'est la première année cette année, qu'on a eu un stage financé par l'Etat. Donc là, les 15 jours avec X. Autrement, nous avons tous*

31 Ph. MEIRIEU, *"Le choix d'éduquer", op. cit.*, p. 75.

financé nos propres stages. Parce qu'on était motivé, le groupe des 10 classes, là. Mais, c'est vrai que tout le monde ne peut pas, et financer ses propres stages, en plus, et bon... Donc il faut que... si on veut qu'il y ait une pratique de danse à l'école, il faut absolument développer les stages... pour les enseignants.»

Gaëtane

Si toutes ces analyses, portées sur la formation, indiquent bien un état d'esprit relatif au souci de formation, il faut dire qu'elles émanent – aussi minime soit-elle – de l'expérience professionnelle. C'est en prenant appui sur cette dernière que les maîtres développent aussi leur réflexion sur la formation, qu'ils la critiquent pour une part mais qu'il la plébiscitent d'autre part ou qu'ils en ressentent la nécessité. Si pour enseigner la danse contemporaine – ou toute autre "pratique sensible" –, il faut être non seulement "quelqu'un qui cherche" mais aussi quelqu'un qui "accepte de jouer le jeu", de prendre un risque, encore faut-il que ce risque puisse être accompagné.

«Moi, j'aimerais avoir des retours, des... un œil extérieur, mais un vrai, quoi ! Une inspection, moi... mais quand ils veulent, mais qu'ils me disent des choses, des vraies choses ! Qu'on parle !

Et puis, travailler avec des professionnels et puis heu... Oui ! avoir un retour. Avoir un retour, pouvoir parler de ce que tu fais, pouvoir... Pouvoir confronter des pratiques... pouvoir heu... Pouvoir faire des stages aussi !»

Catherine

Les maîtres que nous avons rencontrés ont tous reçu une formation en danse contemporaine ; formation autorisant à prendre ce risque, c'est-à-dire, tout simplement, à se "lancer dans l'aventure". Celle-ci semble alors représenter le point central de leur réflexion, de leurs désirs aussi.

C'est dans ce sens que nous avons été amenés à interroger directement les maîtres sur la relation qu'ils opéraient entre leur propre pratique pédagogique et la formation. Et c'est dans ce sens, également, que nous avons travaillé les discours à partir de ce que les maîtres repéraient comme étant souhaitable, possible ou désirable pour la pratique[32].

Ainsi, la formation continue – venue parfois comme "par hasard" – représente-t-elle, pour les maîtres, un point central sur lequel s'articule toute leur réflexion sur la formation. Sur cette réflexion, formation initiale et formation continue s'articulent entre elles, se répondent parfois, mais surtout les maîtres véhiculent ici leurs perceptions personnelles relatives à leur relation à la formation. Ils rendent compte de leurs espoirs ou leurs désirs, pour articuler ces derniers aux besoins issus de l'expérience.

---

32 Dans ce discours, la référence à la formation est largement mobilisée.

La formation n'est plus alors cet "à côté" souvent décrié, mais un espace à envisager dans une continuité, un approfondissement progressif, rendu visible et nécessaire par l'expérience.
Et l'on remarquera que cette réflexion, provenant de l'expérience acquise – des difficultés mais aussi des "bonheurs rencontrés" – se fonde sur le travail de cet objet particulier qu'est la danse contemporaine – objet porteur d'un ensemble de remises en question, vécues comme telles, dont nous parlent, ici, les enquêtés. Objet, dont la relation qui lui est entretenue, renvoie pour une part à la formation, mais qui renvoie également – dans un rapport sans doute plus intime – à ce que les maîtres imaginent comme possible ou désirable pour la pratique pédagogique.

2. UNE PRATIQUE COMME LIEU DE FORMATION

A partir de ce que les maîtres évoquent sur la formation – celle qu'ils ont eux-mêmes reçue, celle qu'ils imaginent ou qu'ils souhaiteraient –, nous avons pu repérer que le discours reposait essentiellement sur l'expérience de la pratique professionnelle : pratique pédagogique réalisée avec les élèves en danse contemporaine.
Prenant appui sur ce fait – et peut-être aussi parce qu'ici nous avions directement posé la question et que celle-ci suggérait une réponse unanime –, les propos des maîtres furent effectivement unanimes, pour dire que la pratique pédagogique représentait bien, pour eux, une forme de formation[33].
Mais cette affirmation, pour être satisfaisante ne pouvait en rester en l'état. Elle devait être recoupée avec d'autres propos. Pour être utile, elle nécessitait d'être confrontée avec d'autres éléments de discours révélant les enjeux perçus par les maîtres à travers cette pratique. Enjeux que nous avons regroupés autour de deux types de propos :
- celui émanant des raisons attribuées au choix de cette pratique et à son rôle,
- celui évoquant la position de la danse contemporaine à l'école qui transparaît à travers ce que les maîtres définissent comme conditions de développement possible de cette pratique.

Dans le discours des maîtres, concernant le choix de cette pratique et évoquant le rôle de la danse contemporaine à l'école, nous avons déjà analysé, dans le précédent chapitre, les différentes raisons de ce choix :
– des "raisons pour les autres", c'est-à-dire pour les élèves, qui peuvent trouver dans cette activité l'occasion de développer un certain nombre de comportements propices à l'accueil des savoirs en général ; qui y trouvent également un ensemble d'éléments facilitant

33 Pour les deux stagiaires de l'IUFM, leur expérience en stage – même courte – représente aussi une occasion de mettre à l'épreuve les connaissances acquises ou en cours d'acquisition, de se mettre à l'épreuve et de donner du sens à la formation ; elle fait partie intégrante du temps de formation.

l'épanouissement de la personne et, in fine, "l'appropriation par l'élève de sa propre légitimité à être",
– des "raisons pour soi", c'est-à-dire pour le maître lui-même, et qui l'amènent à analyser cette pratique et en déterminer fondamentalement les raisons de son engagement. En effet, dans ces "raisons pour soi", les maîtres sont conduits à réfléchir sur leur tâche éducative et à s'interroger sur la manière d'amener les enfants à s'approprier le savoir, pour en faire leur propre savoir, un savoir "vivant".

Les arguments de raisons, donnés ici par les maîtres, révèlent la part formative – dans le sens de développement de la réflexion sur la pratique et sa problématique –, de la pratique pédagogique. Mais cette affirmation, conférant à la pratique pédagogique en danse contemporaine un rôle de formation, ne s'arrête pas à la seule analyse du rôle de la danse à l'école ; elle s'étend aussi à d'autres domaines, ou plus exactement elle se dévoile à travers l'analyse générale à laquelle procèdent les maîtres sur la pratique : celle de sa position dans l'école, celle des résistances qu'elle subit et de ce qui permettrait son développement.

C'est à partir de ce point-là, c'est-à-dire de ce que les maîtres remarquent dans leur pratique ou de ce qu'ils imaginent pour son développement, que ressort plus encore cet "état d'esprit" vis-à-vis de leur rapport à la formation et au savoir en général. C'est de là que l'on aperçoit leur façon de réagir face à un objet nouveau – qui soulève bien des questions –, leur manière de s'ouvrir au nouveau, aux savoirs contenus dans ce nouveau et au-delà sans doute, leur attitude fondamentale par rapport à ce qu'ils considèrent comme "valant la peine"[34]. Ce "valant la peine" représentant alors un élément fort de dynamique, parce que l'on trouve, dans ce domaine, l'occasion de s'élever au-dessus de soi et de s'ouvrir au monde : une ouverture disant cette qualité repérée dans les effets que les maîtres décrivent pour les élèves et mission fondamentale de l'école, qui s'inscrit dans un mouvement participant au développement de la société et de la culture[35].

---

34 Nous touchons ici aux valeurs et plus exactement à l'éthique. En reprenant l'analyse de Ch. HADJI – *"Penser et agir l'éducation"*, op. cit., p. 106 – nous dirons que :*«Les valeurs sont éthiques. Elles concernent l'individu en tant que personne humaine . [...] L'éthique désigne le mouvement de recherche de ce qui paraît digne d'être poursuivi par la personne humaine. [...] La personne humaine est l'individu qui vaut parce qu'il est digne et capable d'être gouverné par des valeurs éthiques.»*

35 Sur ce point, et toujours en référence à l'analyse de ch. HADJI, *op. cit.*, p. 102, on peut définir la culture, d'une part, sur son mode descriptif : *«Elle est un mode de vie caractéristique d'une société donnée à un moment donné de son histoire.»* Mais ces définitions descriptives ne semblent pas devoir suffire, ni pouvoir échapper à une définitions prenant en compte "l'idéal de valeur(s) universelles(s)", qui permettent d'autre part, de définir la culture "authentique" comme : *«l'ensemble des comportements permettant à l'homme de se réaliser en tant qu'homme. [...] On se cultive chaque fois que l'on s'approprie quelque chose permettant de mieux communiquer, vivre avec les autres, apprendre, penser, créer et agir. La culture authentique est du côté de l'universel.»*

Si effectivement, les réponses apportées à la question de la pratique pédagogique, comme occasion de formation, furent unanimement positives, celles-ci ne peuvent rester en l'état et leur creusement devient nécessaire.

Sans doute, en effet, ce type de question suggérait-il ce genre de réponse, et dans ce cas celles-ci ne peuvent être tenues comme exploitables et pertinentes pour l'analyse. Mais l'intérêt de ces réponses repose dans l'argumentation développée pour étayer chaque point de vue.
En effet, se contenter d'acquiescer ne peut être suffisant ; c'est le creusement des réponses qui, lui, peut être porteur de sens et d'indices quant à ce rôle formateur joué par la pratique. Et c'est à l'intérieur de ces arguments que peut se dessiner non seulement le rapport à la pratique, mais également à la formation.
Les arguments rapportés par les maîtres rejoignent, par ailleurs, ce qui a été relevé, dans le chapitre précédent, quant à la place de la danse contemporaine à l'école, et notamment ce que nous avons déjà mis en évidence concernant les transformations amenées par cette pratique ; transformations révélant la position formative exercée par la pratique.

Cette "place de formation", telle que nous l'avons nommée alors, c'est l'analyse des discours qui nous a conduit à la définir ainsi. Car il apparaît que c'est bien à travers leurs pratiques et leurs discours sur celles-ci, que les maîtres font l'expérience d'une réflexion pédagogique élaborée et approfondie, tenant lieu de formation[36].
Dans le discours relatif aux réponses apportées à cette question, les maîtres ne disent pas autre chose. Pour eux, c'est bien l'expérience de la pratique qui pousse à une transformation, non seulement de leurs pratiques, mais parfois aussi d'eux-mêmes, de leurs perceptions et de leurs regards.

-1- Des nostalgies

Ce que l'on peut relever alors c'est qu'effectivement dans ce discours relatif à la position formative de la pratique pédagogique, les maîtres étendent leur analyse aux effets de celle-ci sur eux-mêmes : le questionnement et les remises en question qu'elle suscite.
Mais ils évoquent également les manques que la pratique fait surgir.
Ici, la pratique introduit les maîtres dans un rapport direct à la formation : elle les inscrit dans une analyse faisant émerger ce qu'il reste encore à apprendre.

---

36 On peut rappeler, ici, ce que G. FERRY, [*op. cit.*, p. 37], dit au sujet de la formation : *«On peut dire que la notion de formation ne prend tout son sens que si elle désigne une action réfléchie. Se former, c'est réfléchir pour soi, pour un travail sur soi, des situations, des événements, des idées.»*

Si certains se contentent d'évoquer les effets perçus, recouvrant une fonction formative, d'autres vont jusqu'à invoquer un complément de formation parce que leur pratique ne leur semble pas suffisamment élaborée ou affirmée et parce qu'ils la trouvent encore hésitante. On peut dire que c'est ici que transparaît, en quelque sorte, leur rapport au savoir ; à un savoir qui doit pouvoir évoluer en étant sans cesse retravaillé – avec l'aide d'un enseignant spécialiste ou d'un professionnel, un artiste.

Cette attitude face au savoir, ce souci d'évolution, montre que, pour eux, le savoir ne peut se contenter de rester à l'état d'objet à transmettre tel quel, mais qu'il nécessite d'abord son appropriation par le sujet. Cette attitude souligne l'importance qu'il y a – dans une démarche éducative –, à dépasser l'aspect purement formel du savoir et à l'approcher en tant que moyen d'éducation ; c'est-à-dire comme vecteur d'une relation dynamique entre ce qui est de l'ordre de la connaissance et ce qui touche à l'utilisation et l'utilité de celle-ci. En un mot, cette attitude met en évidence la nécessité de travailler le sens du savoir.

C'est ici qu'apparaît, dans le discours des maîtres, leur relation à la formation. Et cette relation à la formation, met en évidence en retour l'attitude des maîtres qui – à travers leurs préoccupations de savoir – se découvre sous un double aspect : celui d'une humilité reconnue face à l'étendue de ce qu'il y a à savoir et celui de leurs exigences à travailler ce savoir. Se découvre alors, chez eux, le double sens du mot savoir : à la fois objet de connaissances et mouvement d'appropriation de celles-ci.

Pour les maîtres qui décrivent en quoi la pratique recouvre un aspect de formation, on rejoint les propos déjà évoqués quant au rôle de cette pratique, à la fois pour les élèves et les maîtres eux-mêmes. Mais ce qui est dit ici, au-delà des effets de transformation repérés, montre que l'aspect formatif de la pratique déborde l'activité professionnelle proprement dite. C'est-à-dire qu'il transparaît, dans leurs discours, l'idée que si la pratique est une occasion de se former, c'est aussi parce que son objet inscrit les maîtres dans un mouvement de questionnements et de préoccupations qui dépasse les murs de la classe et qui les renvoie à eux-mêmes, en toute occasion[37].

> *«Ça met en relation... Enfin, le fait de savoir un peu plus pourquoi je travaille et puis dans quelle direction je vais, ça met en relation mes connaissances, ça les met en connexion. Mais, heu... il faut aller voir heu... il faut de la formation continue comme j'ai eu là, heu... Il faut rencontrer d'autres gens, il faut confronter. Mais c'est vrai*

37 On peut ici renvoyer à l'analyse de J. BEILLEROT, *"Voies et voix de la formation"*, *op. cit.*, pp. 19 et 23, concernant l'expression "être formé" qui exprime *«le passage dans les moules qui sont organisation préétablie des apprentissages et des rapports aux maîtres, [où] toute autre formation est aussi du travail au noir par rapport aux légitimités et aux institutions»*. Dès lors, cette expression nous invite à réfléchir la formation comme "un processus qui a trait directement au sujet comme procès d'individuation", c'est-à-dire qui a trait à la constitution du sujet par lui-même tout au long de sa vie. *«Le sujet ne se forme pas dans des actions ou des ponctualités successives, mais dans une combinaison passé-présent, informations de jadis et informations de maintenant, dans un remaniement dans des représentations. Le processus est ici, durée et manière d'advenir. [...] Une durée n'est pas une qualité de temps ; ou du temps prévu. Une durée est comme du temps "pur", tissé dans la vie. Une durée se déroule.»*

que... je l'ai plus utilisée parce que j'étais... je me suis pas retrouvé seul dans ma classe après. J'étais engagé dans un projet, j'ai rencontré des gens pour aller dans ce sens ; X continuait à venir me voir dans ma classe, enfin bon ! Ça a pas été coupé quoi !C'était... déjà je dansais avec X avant d'aller au stage, j'ai continué après, enfin c'est... C'est parce que c'est pas seulement dans mon travail, aussi... que ça a donné autant de répercussions ; autant de suite. Parce que ça fait partie de ma vie heu... de mes loisirs et de ma passion.»

Mathieu

«Oh oui, ça me forme ! puisque, comme je le découvre en ce moment, ben ça... Je ne fais que..., qu'apprendre cette pratique, même si je la vis de moi-même. Enfin je... je l'apprends par moi-même ! puisque je n'ai pas de formation pédagogique en danse. Mais c'est certain que ça me forme puisque je me dis : "tiens, ça, ça marche pas trop, j'aurais dû m'y prendre autrement" ; ou bien... je sais pas comment j'aurais pu m'y prendre, mais je me rends compte que ça n'a pas marché, heu... ou bien au contraire, les choses auxquelles je n'aurais pas pensé qui se sont déclenchées... et qui peuvent donner des idées à poursuivre. [...]

Moi, je crois que pour l'instant, au point où j'en suis, je prends comme point de repère des choses que j'ai vécues et qui m'ont intéressée. Moi je l'ai vécu ; au niveau de certains stages ou certaines pratiques, quoi.

Et puis, bon, ben, il y a des choses qui sont mieux ressenties par les enfants et qui peuvent... qui pourront très bien évoluer. Et à ce moment-là, ça deviendra plus une invention de leur part aussi... Faut pas non plus, vouloir en rester au point précis qu'on a vécu, nous. Il faut savoir que ça peut évoluer, ça... même ça doit évoluer... sinon il y a pas de recherche... de la part des enfants. Ça serait même plus une expression, ça serait une reproduction.»

Eloïse

Pour cette enquêtée, à la suite de ces propos qui arrivent en fin d'entretien, nous lui avons demandé si elle avait quelque chose d'autre à ajouter. Et c'est dans sa réponse – longue – que l'on voit apparaître sa représentation de la formation, dans le regard qu'elle pose sur la comportement de ses collègues :

«Ça serait bien, à mon avis, que les jeunes enseignants soient un peu plus ouverts, un peu plus curieux, pour essayer de s'ouvrir justement au monde culturel. [...] Ils en restent à ce qu'ils connaissent et puis, bon, ça ira comme ça. Ils cherchent pas beaucoup à élargir leurs connaissances dans ce qui est contemporain. Je suis peut-être un peu dure de dire ça, mais... c'est comme ça que je ressens les choses.

Maintenant, c'est peut-être aussi... ben... c'est peut-être aussi lié à ma formation, comme j'ai toujours, heu... J'ai une formation en arts plastiques, on m'a toujours

poussée à... justement à être curieuse et aller voir ce qui se passe, à se déplacer pour aller voir une exposition ou un spectacle. C'est peut-être aussi lié à ça, que je ressente les choses de cette façon-là. Tout le monde ne peut pas... penser les choses comme moi, heureusement !»

On voit bien qu'ici, si – d'une manière générale – la pratique pédagogique des maîtres s'inscrit, bien sûr, dans leur activité professionnelle, elle en dépasse le cadre pour s'étendre à une implication plus vaste, de leur part, vis-à-vis de la vie culturelle. C'est-à-dire que les maîtres sont amenés à étendre leur regard sur l'objet de leur pratique, au-delà même de la situation pédagogique, en participant à la vie culturelle artistique (spectacles, expositions) ou en s'impliquant personnellement dans cette activité ou d'autres pratiques artistiques (théâtre, peinture, poésie).

Dans ce contexte, on peut dire véritablement que les maîtres se confrontent à la question du savoir. Qu'ils se soumettent ainsi, dans cette implication, à la question du sens du savoir. Ce sens qui "trouve sa raison dans la culture" – laquelle dépasse largement le seul cadre scolaire, pour s'étendre à des activités (spectacles, expositions...) où s'exprime ce qui est porteur et à la fois constitue "le sens de l'humain".

Et c'est de cette position occupée, qui leur donne un regard plus élargi sur cet objet, ses différentes formes de production et sans doute surtout ce que l'on pourrait appeler ses "performances d'expression", que les maîtres en viennent à réclamer un approfondissement de leurs approches, et à dire ainsi leur souci de formation.

«Elle est pas complète, c'est ce que je que je disais tout à l'heure, moi j'aimerais pouvoir en discuter avec des gens... heu... avec des gens qui pratiquent, aussi ! J'aimerais, mais... j'aimerais avoir des retours, des, des... un œil extérieur, mais un vrai ! quoi. Une inspection, moi... mais quand ils veulent, mais qu'ils me disent des choses, des vraies choses ! Qu'on parle !

Et puis, travailler avec des professionnels et puis, heu... Oui ! avoir un retour. Avoir un retour, pouvoir parler de ce que tu fais, pouvoir... Pouvoir confronter des pratiques, pouvoir heu... Pouvoir faire des stages, aussi ! Oui, mais plus facilement et plus régulièrement. Sans... être taxée forcément de... dilettante ! (rire).»

Catherine

«Oui ! oui, c'est en même temps une formation pour moi, parce que... j'évolue, j'avance... par rapport aux enfants et... Oui-oui, c'est aussi une formation, tout à fait. Parce que... du fait qu'on a un groupe aussi où on peut discuter, voir ensemble... les difficultés qu'on rencontre, donc on avance, en pratiquant, on avance aussi. (Silence) Et quand on a des interlocuteurs comme X... c'est vrai ! on avance, on... on se forme aussi en faisant, c'est vrai. C'est vrai. Mais ceci n'empêche pas que la formation est

importante en dehors du temps scolaire, quand même. A la fois former son regard par des spectacles et à la fois se former soi.»

Gaëtane

«Ah, oui, mais... difficile, hein ! (rire). Ah oui, c'est une formation, mais... C'est une expérience, quoi. Ça permet de connaître les réactions des enfants et puis ça permet de se construire soi-même en tant que... intervenant, quoi, au niveau de la danse.
Mais... c'est difficile, c'est très difficile. Quand on est heu... on se retrouve... on doute de ce qu'on fait et... on n'a pas forcément, soi-même, des solutions pour... Soit pour se rassurer par rapport à ce qu'on fait, soit pour faire évoluer... Pour arriver à... à ce que les enfants , aussi en gardent... une trace positive. Un souvenir qui leur permette d'aller plus loin. De continuer et de... d'évoluer, quoi. Heu... Moi, c'est ce que je craignais le plus, c'est... c'est de faire des erreurs et de... et d'ennuyer, à un moment, les enfants avec la danse. Ça, c'est ce que je ne voulais surtout pas faire. Surtout pas. Et... je crois qu'on n'est pas... ça c'est peut-être personnel, hein, c'est moi qui l'ai vécu comme ça, mais... on n'est pas ni suffisamment formé, ni suffisamment encadré, pour... pour ça, quoi. (Silence)

Pierre

Dans ce rapport à la formation et ce mouvement de recherche d'un soutien suivi de formation, il semble que celle-ci soit réclamée pour pouvoir assurer une meilleure pratique, pour venir combler un doute. On peut dire ici, ce que Jacky BEILLEROT dit à propos de la demande de formation : *«c'est la relation formative qui est l'accrochage essentiel. C'est de former du lien pour transformer un rapport au savoir : que la fausse connaissance produit de la croyance et de l'apparence, tandis que la vraie s'épanouit dans le doute.»*[38].

En effet, si les maîtres que nous avons enquêtés développent un certain nombre de connaissances – et leurs propos analysés jusqu'ici quant à leurs démarches pédagogiques ou le rôle et la place qu'ils attribuent à cette pratique, en attestent –celles-ci ne se présentent pas, pour eux, comme une certitude, une chose valable une fois pour toutes et sur laquelle on peut définitivement asseoir son enseignement, mais restent toujours à approfondir et améliorer.
Et si cette demande provient d'un souci de recherche de "nouvelles représentations et de nouvelles capacités", il faut ajouter que *«se former c'est devenir sensible à d'autres mots, d'autres sons. C'est vivre autrement l'ignorance et la connaissance.»*[39].
Là apparaît leur rapport au savoir : dans leurs exigences de savoir et dans leur attitude visant à relativiser les connaissances acquises et à les placer sur le plan du travail encore à fournir, au

38 J. BEILLEROT, *ibid.*, p. 15.
39 *Ibid.*, p. 13.

regard de tout ce qui peut se faire, et que la fréquentation du monde culturel rend plus prégnant encore, voire plus urgent.

Enfin, si cette demande de formation s'exprime relativement à une expérience vécue – comme en attestent ces réflexions déjà citées : *«il faut de la formation continue, comme je l'ai eue là...»* [Mathieu] ou encore *«je pense qu'il faut que les enseignants soient formés. Puisque, moi, si je prends mon expérience personnelle [...] c'est grâce à la formation»* [Gabrielle] –, il faut dire que les maîtres recherchent, dans ce rapport à la formation, non seulement un retour ou une continuité d'une relation passée – vécue le plus souvent positivement –, mais également une suite et une extension de cette relation.

Ici, nous pourrions voir dans cette demande, ce que Gilles FERRY relève de la situation de formation, c'est-à-dire une isomorphie entre le modèle pédagogique adopté par les formateurs (rappelons que tous les maîtres, à l'exception des deux stagiaires IUFM, ont suivi une formation continue qui représente, pour la plupart, le facteur déclencheur de leur pratique) et leur propre modèle pédagogique.

Or les maîtres que nous avons enquêtés ne semblent pas empêtrés dans une telle relation.
Même s'ils peuvent être tentés de reproduire *«les procédures, les attitudes, le style de comportement développés par les formateurs et l'institution de formation»*[40], leur demande s'inscrit bien dans une recherche d'autonomie qui pousse à "dépasser toute figure et tout contenu, tout en sachant qu'il y aura toujours une figure et des contenus pour caractériser" une situation de formation. Cette attitude se repère alors dans ce qu'ils disent de leurs désirs vis-à-vis du développement de la danse à l'école ; dans ce qu'il leur semble désirable, possible ou impossible :

> *«C'est toujours des problèmes financiers. Moi, mon rêve ce serait de pouvoir amener tous les ans ma classe dans un moment fort avec une troupe en résidence, avec des gens qui travaillent, qui montent un spectacle et pouvoir bosser avec eux. Pendant un temps donné : trois semaines par exemple. [...] Oui, moi, mon grand rêve ça serait de travailler en étroite relation avec des créateurs. Alors au niveau des instit., ça c'est un problème purement pratique. Mais il y a des stages. Par exemple les stages qu'on a, nous, sont des stages avec des profs d'E.N. Et aussi bons soient-ils, ils ne sont pas des professionnels de la danse ou du théâtre. [...] Nous, on n'a pas de stage avec des partenaires culturels. On a des stages avec des profs d'E.N. Bon, je ne dis pas que les profs d'E.N. sont... Mais c'est pas des professionnels. Il y a jamais cet échange avec des gens qui font ça, dont c'est le métier simplement. J'aimerais bien qu'il y ait ça.»*
>
> Catherine

40 G. FERRY, *"Le trajet de la formation", op. cit.*, p. 44.

Mais dans quelle mesure cette demande n'est-elle pas, comme le relève Gilles FERRY de la formation de formateurs, une nouvelle expression *«des effets de structuration et d'imprégnation produits par le dispositif de formation ?»*[41]. Il est vrai que l'introduction des artistes dans l'école est le fait de la volonté de l'institution éducative en relation avec les instances culturelles. Mais elle est aussi le fruit d'une volonté d'hommes de terrain. Seuls peuvent collaborer avec les artistes – ou rester spectateurs de leur travail auprès des enfants – ceux qui en font la demande expresse.

Si cette situation peut venir renforcer la contradiction institutionnelle existante, entre le désir de former des sujets autonomes et les moyens utilisés, passant par l'appel à un tiers qui peut imposer son propre modèle de fonctionnement, il faut souligner cependant que les maîtres restent justement maîtres de cette relation. C'est à eux qu'il appartient d'élucider les enjeux de cette relation, tendue entre la tentation de se référer à un modèle fort et investi symboliquement de "professionnalité" et la possibilité de s'approprier un fonctionnement personnel dans la réalité de leur pratique pédagogique et de leur relation à l'objet culturel.
Nous voulons dire par là, que la demande de formation peut tout à la fois recouvrir, chez les maîtres, un désir de modèles assurant une pratique certes modélisée mais investie de reconnaissance et un besoin d'en savoir plus, pour assurer leurs propres fonctionnements et leur émancipation, c'est-à-dire pour trouver l'énergie et les ressources nécessaires à l'élaboration de leur propre projet de pratique.

La relation à la formation est ainsi une relation ambiguë, mais le sujet ne peut échapper à la complexité de cette situation, ni réduire son propre rapport à l'un des deux aspects de cette relation. Ces deux aspects sont présents à chaque instant et il appartient au sujet de se situer dans ce rapport et d'en tirer un modèle de fonctionnement pour lui-même, original.
C'est ce que met en évidence Georges SNYDERS[42] en déclarant : *«On ne peut pas "apprendre à apprendre", on ne peut pas se former à une méthode sans apprendre telle chose précise et sans appliquer cette méthode à tel domaine particulier. Pour prendre possession de soi, pour retrouver la force de penser par soi-même, il est besoin d'un modèle qui nous tire hors des facilités, des approximations coutumières.*
Rien n'est plus contestable que d'opposer l'originalité de l'individu et son rapport aux modèles, c'est-à-dire d'opposer, au plan pédagogique, la personnalité de l'élève et l'intervention du maître : être guidé vers les modèles n'est pas le contraire de l'indépendance d'esprit, mais la seule façon de parvenir à l'indépendance d'esprit.
Cela n'est vrai qu'à partir du moment où le rapport aux modèles, le rapport pédagogique s'instaure non pas comme copie mais comme reviviscence en moi-même de ce qu'a senti

41 *Ibid.*
42 G. SNYDERS, (1973). *"Où vont les pédagogies non directives ?"*, Paris, PUF, p. 300.

l'autre ; donc une action dans laquelle je m'engage profondément et que je modifie, que je modèle par la façon même de m'y insérer.»

Ainsi, le rapport à la formation s'exprime-t-il pour une part dans une demande ouverte de formation, ou qui reste latente, mais qui dit cette préoccupation vis-à-vis du savoir, de ce qu'il y a encore à apprendre et s'approprier.
Mais cette demande se comprend, pour une autre part, à travers les enjeux repérés dans la pratique ; enjeux qui soulignent la nécessité d'une formation, au regard des limites de celle qui a été reçue, de même que la nécessité d'un savoir plus approfondi et plus sensible, au regard des limites de ce que l'on sait déjà.

Ces enjeux se révèlent dans l'analyse que font les maîtres de la position occupée par la danse à l'école, et s'expriment dans les désirs qu'ils évoquent concernant le développement possible de celle-ci. Ils contribuent, alors, à définir une autre relation à la situation de formation et à dessiner les contours d'une formation originale qui ne s'arrête pas à la seule institution formative. Dans leurs discours relatifs à ce qu'ils aimeraient voir se mettre en place, ou transformer, pour étendre la pratique de danse contemporaine à l'école, les maîtres en viennent finalement à définir d'autres modalités de formation à exprimer une autre relation à la situation formatives.

On peut distinguer plusieurs types de propos exprimant différents moyens envisagés ou imaginés pour développer la danse à l'école. Loin de se contredire ou de se concurrencer, ils viennent, ensemble, établir un éventail de possibles, donnant un accent dynamique à la situation et à la relation formatives :
– Il s'agirait bien sûr, tout d'abord, d'étendre le réseau de formation, mais de telle manière qu'un accompagnement puisse être envisagé et réalisable.
– Cette formation, qui semble devoir passer par une pratique personnelle qui engage alors le sujet dans une relation directe à l'objet de pratique, englobe nécessairement la dimension pédagogique ; c'est-à-dire soulève la nécessité du passage par une réflexion sur l'utilisation d'un objet dans une perspective éducative.
– Mais l'aspect pédagogique, ne pouvant se résumer à la seule réflexion théorique, semble devoir s'enrichir des rencontres entre collègues, conçues comme lieu d'échange et de discussion, et s'étendre également à des relations plus proches avec les structures culturelles, où le contact avec les artistes – rencontres, débats, spectacles – puisse être de nature à alimenter, varier, dynamiser l'approche pédagogique, et représenter un point d'appui pour l'appropriation par chacun de sa propre relation à l'objet de la pratique.

-2- Des désirs

Ainsi peut-on comprendre chacun de ces niveaux de définition de "possibles", vis-à-vis de l'extension de la danse à l'école, non seulement comme l'expression de désirs personnels, mais également comme l'analyse de manques au regard de la réalité de la pratique et de la formation. En effet, tous ces souhaits, tous ces efforts pour imaginer un autre type de relation au savoir, sont issus d'une réflexion basée sur l'analyse d'une situation vécue. Chacun d'entre eux émane des conditions réelles de la pratique, – parfois aussi de l'observation ou de la connaissance de choses existantes par ailleurs (relations avec les artistes) – ; et ils contribuent, en étant associés les uns aux autres, à définir un visage nouveau pour la pratique, à l'intérieur de laquelle les différentes rencontres entre acteurs représentent et entretiennent un rapport original avec la situation de formation.

> *«Je pense qu'il faut qu'il y ait une formation des maîtres... pour s'engager dans une voie, heu... Ou cette voie-là, sans... sans avoir eu un vécu, je pense... Je pense que j'aurais eu du mal à l'appliquer... (silence), dans ce sens-là. En tous cas, je ne l'aurais pas trouvée... en danse. Je ne l'aurais pas trouvée en peinture ; je crois que je ne l'aurais pas trouvée non plus si je n'avais pas fait ce stage.»*
>
> Ophélie

Comme nous l'avons mentionné, à plusieurs reprises, l'expérience de formation, vécue en danse contemporaine – qui fut pour beaucoup une rencontre forte avec cet objet, déclenchant un certain nombre de réactions tant sur le plan professionnel (nouvelle approche pédagogique) que sur le plan personnel (engagement dans la vie culturelle) –, représente un point d'ancrage important auquel se réfèrent les maîtres. Mais les remarques sur ce point – comme celle que nous venons de citer –, évoquent tout un contexte, contenant d'autres éléments récurrents dans le discours des maîtres, tels :

– le passage par une pratique personnelle,

– et l'approche pédagogique

> *«Bon, ce qui serait bien, au niveau des instits, aussi, ce serait former les instits, mais... pour soi déjà, au départ. C'est-à-dire... à mon avis, pour faire danser, il faut danser. Je crois que... il y a des choses qu'on peut pas... Heu, qu'on peut pas gérer au niveau du... de l'observation, si on n'a pas soi-même dansé, pour ressentir un peu ce que peuvent ressentir les gens en face de soi. [...]*
>
> *Et pourtant j'ai eu des collègues très, heu... bon, très positives face à la danse, qui voulaient faire de la danse et heu... je crois qu'elles ont abandonné, parce qu'effectivement elles se sentaient dépourvues, quoi. (...)*

Alors, bon, après c'est vrai qu'il y a des intervenants extérieurs, mais il faut quand même heu... faut être proche de la pratique aussi pour arriver à... à avoir un bon intervenant extérieur dans sa pratique avec les enfants.
Parce que... si c'est pour avoir un très bon intervenant extérieur, mais qui fasse du jazz, ou du contemporain, ou du classique à montrer, c'est pas la peine. Puisque c'est pas dans la démarche du tout de l'école... ; ça sert qu'à... qu'à modeler, bon, c'est pas... c'est pas judicieux non plus (silence).»

Chantal

«Déjà, qu'il y ait un minimum d'informations ! [...]. Voir des projets qui ont eu lieu avec des gamins [...] ; faudrait qu'ils voient et qu'ils échangent. Donc c'est... d'abord un travail auprès de l'enseignant... Oui, c'est primordial [...]
Et ça... à mon avis, ils pourront pas faire seuls la démarche. Ou alors... non, il faut qu'il y ait quelque chose qui vienne de l'extérieur pour les amener... vers le contemporain. Soit eux, qui connaissent des gens qui en font et qui suscitent chez eux l'envie d'essayer ou... ; oui, ou simplement des formations ; heu... il y a bien des stages qui sont organisés par l'IUFM [...]. Mais il faut peut-être après, les épauler. J'ai l'impression que... l'instit que je remplaçais, par exemple, elle a fait son stage, elle avait vraiment envie d'y aller, et quand elle est revenue, ben j'ai... elle était peut-être motivée, mais elle se sentait pas de monter un projet. Et c'est dommage, quoi. [...]. Peut-être qu'elle osait pas, seule.»

Nadège

«Il faudrait... faire plus de stages... Et... Je faisais partie d'une commission l'an dernier, pour heu... pour établir un petit livre, ou une petite revue... sur la danse contemporaine à l'école. Essayer... des pistes de travail, un petit bouquin, quoi... S'il y a pas un stage à côté de ça, pour expliquer tout ce qui est dit... c'est difficile de noter, d'écrire, de faire passer des choses... sans les vivre. Parce que la danse, c'est, c'est... ça s'adresse au corps !
Donc... ce bouquin, s'il passe comme ça dans les écoles, il va être rangé dans une armoire et point. Ça sert pas à grand chose. Il faut... il faut une pratique à côté. Donc heu... je pense à des stages, des stages suivis, qu'on puisse retourner en classe après, et puis qu'on puisse avoir l'aide de conseillers pédagogiques. [...] Pour pouvoir intervenir dans les classes et puis démarrer des travaux... Quelque fois, il suffit juste d'un démarrage.»

Benoîte

«Entre la technique écrite et la pratique, il y a quand même... une marge. Donc je pense que si soi-même on n'a pas vécu cette démarche, je pense qu'on ne peut pas la faire

passer... [...]. Je pense qu'il faut passer par là, de toutes façons. [...] Peut-être que la danse, c'est encore trop nouveau... [...] C'est-à-dire que... ça se développe à partir du moment où vous avez... des activités de pratiques artistiques. [...]
J'ai vu le spectacle qui a été donné par les enfants de l'école X, qui est un milieu défavorisé, et l'instituteur a décidé de travailler en pratique artistique avec un intervenant extérieur ; c'est quand même extraordinaire, ce que les enfants... arrivent à faire. Mais, vous, ça... Seul, l'instituteur ne peut pas le faire. C'est pas possible. Il a quand même besoin,... bon, on ne connaît pas tout.
Bon, on a beau dire, quand on est instituteur, vous devez être polyvalent, c'est vrai ! Mais... est-ce qu'on peut vraiment... vraiment connaître tout, à fond ?»

Laure

«Bon, chez les instits c'est... j'ai envie de dire, c'est culturel avant tout. Alors que ça devrait être aussi pédagogique, quoi. Ça devrait faire partie de la pédagogie, heu... Mais j'ai envie de dire, il y a pas encore une ouverture suffisante, pour que ça soit pratiqué au même titre que... Je pense que les gens ne sont pas suffisamment sensibilisés.
[...] Je me demande si ça devrait pas être plus, heu... instauré de façon... institutionnelle, quoi. Dans les stages, dans la formation initiale.
[...] Je pense que c'est en train de changer. Il y a des choses qui se font de par les interventions d'artistes dans les IUFM, etc. Il y a un partenariat qui se multiplie, je pense que ça va se développer. Et je dirais... j'ai envie de faire partie, justement, de ce mouvement-là. Mais je pense que c'est pas encore suffisant.»

Olga

De cet ensemble de remarques, on constate que le désir de formation s'exprime en tant que besoin reconnu ; un besoin révélé à travers la mise en jeu du corps qu'impose la situation d'enseignement et tout particulièrement s'agissant de pratique corporelle : *«vous ne pouvez avoir d'action symbolique sur un autre corps qu'avec votre corps – même à distance, médiatisé par l'image ou la parole.»*[43].

La présence de ce désir soulève alors un certain nombre d'éléments devant nécessairement venir étayer et soutenir cette formation. C'est-à-dire que pour que le maître puisse être efficace, la formation doit être conçue dans une perspective de soutien ; non pas comme une entité isolée, mais comme un système à partir duquel se créent des liens entre maîtres et formateurs et entre collègues. Ces liens constituant alors ce soutien. Mais celui-ci peut s'étendre également à une relation avec les artistes – "ceux dont c'est le métier, tout simplement".

43 D. SIBONY, *"Le corps et sa danse"*, op. cit., p. 227

Ensemble, tous ces éléments viennent transformer la relation à la pratique[44] et à la formation. Une relation où l'objet de pratique n'est pas seulement "culturel" – se présentant comme objet prêt à l'emploi – mais aussi pédagogique. C'est d'ailleurs dans cette perspective que le désir d'échange et de rencontre entre différents partenaires peut se comprendre, prendre sens et être crédible.

Ce que l'on peut dire de ces propos – de ces désirs – c'est qu'ils s'inscrivent dans la perspective d'une réalité possible, qui se dit sur la base de difficultés rencontrées et de résistances repérées sur le terrain. Mais ces désirs s'élargissent aussi à d'autres suggestions. Les maîtres évoquent un ensemble de solutions qui expriment ce qu'ils souhaiteraient pour eux-mêmes :
– une réorganisation pédagogique,
– des conditions matérielles facilitantes.

> *«Je pense que l'idéal, ça serait d'arriver à... à ce que plus d'enfants se fassent plaisir au niveau de... en faisant des ateliers de volontaires. Nous, on fait travailler toute une classe... Bon, on arrive à les motiver, à trouver un biais pour ça, mais il y en a quand même un ou deux qui préféreraient aller... jouer au ballon ! (rire) Et... c'est normal ! Donc heu... je pense qu'il faudrait arriver à structurer un système d'ateliers, quoi... sur le volontariat.*
> *Et, bon, on gagnerait en qualité (silence).*
> *En qualité, et puis, ça permettrait aux enseignants qui n'ont pas envie de le faire, de... de pas le faire, quoi. Parce que... on a tellement de matières à enseigner que... c'est bien de pouvoir un petit peu... souffler sur certaines, quoi. Ou bien faire confiance à quelqu'un d'autre... pour que les enfants fassent s'ils ont envie de faire ça, mais... (silence) On peut pas imposer ça à un enseignant (silence).»*
>
> Henriette

> *«Carrément former des gens un peu plus... profondément, un peu mieux, qui se spécialiseraient là-dedans, dans la danse et... et prendraient à la limite tous les enfants de l'école, tous les enfants qui désirent en faire – même ceux qui désirent pas a priori en faire, mais leur faire goûter. Et une personne... détachée, en fait, pour que... pour faire la danse.*
> *J'aimerais... carrément être détachée, m'occuper de danse... que de la danse !»*
>
> Michèle

---

44 C'est-à-dire qu'ils incitent à une ouverture de la pratique, vers l'extérieur. Ceci constitue effectivement un changement au regard de fonctionnements plus isolés ou solitaires – voire secrets – tels que les décrit l'analyse de Jacques LESSOURNE, *"Education et Société"*, *op. cit.*

«Essayer de s'organiser aussi pour décloisonner, heu... pour pouvoir prendre moins d'enfants. Parce que toute la classe entière, c'est quand même difficile à gérer. Parce qu'il y a des actions qui passent à côté, parce qu'on peut pas voir tout le monde, parce qu'on a du mal à gérer un groupe aussi important.
[...] Bon, ce que j'aimerais c'est d'avoir moins d'enfants. On va essayer de s'organiser... pour qu'un groupe d'enfants puisse être pris pendant qu'on fait danse. Pour décharger. Donc il faut qu'on s'organise dans l'équipe et c'est possible.»

Olga

«Ce que j'aimerais faire aussi, ça serait reprendre... reprendre mes élèves l'année suivante... Travailler en décloisonnement, passer les élèves, par exemple, pour d'autres activités physiques, et prendre des élèves que j'ai déjà eu en classe, en danse à nouveau, quoi. J'aimerais bien.
[...] J'aimerais bien, pour moi et pour eux, que ça continue...
Bon, ça, dans une équipe de collègues qui s'entendent assez bien, ça peut devenir possible. (silence).»

Matthieu

«Le rêve ce serait d'avoir un lieu, un beau lieu aussi. Mais bon, on arrive à trouver. Moi, j'arrive à trouver depuis 3-4 ans, une vraie scène, avec de vrais rideaux rouges, où ils peuvent montrer ce qu'ils ont fait. Même si c'est une fête d'amicale laïque, où je passe entre un french-cancan et un... à la queue leu leu. Je passe quand même au milieu ; je tiens à ce qu'ils soient là, même si ça dénote complètement et même si le spectacle est dans la salle (rire).
[...] Mais... on trouve des moyens, on les trouve. Souvent au prix d'énergie et de temps passé. Mais bon, c'est aussi le prix à payer pour ces trucs-là quoi !»

Catherine

Si ce rapport à la pratique et à la formation, indique des désirs, c'est-à-dire des choses dont on a envie et qu'au besoin on imagine possible, on invente, il s'étend, par ailleurs, à une réflexion qui ne se perd pas dans des rêves irréalistes, mais qui prend pied dans la réalité (celle observée par ailleurs, ou celle "latente" : c'est-à-dire à laquelle une simple réorganisation mineure donnerait existence).

Tous ces discours constituent également l'expression – directe ou cachée – d'une analyse critique vis-à-vis des conditions existantes. Cette critique est présente à travers l'évocation de certaines difficultés, – celles provenant notamment de l'institution ou de ses acteurs les plus proches – constituant un frein au développement de cette pratique. Et en évoquant toutes ces résistances, les maîtres non seulement décrivent une situation qu'ils perçoivent, mais encore

définissent des points névralgiques, passés le plus souvent sous silence ; points névralgiques pour lesquels un travail de réflexion contribuerait sans doute à préciser non seulement l'analyse à mener face à l'objet de la pratique, mais également la position qu'il occupe véritablement au regard de l'ensemble du système.

«Alors les résistances, effectivement, elles sont de l'ordre de l'évaluation au niveau hiérarchique. Inspection et tout ça, c'est très... c'est difficilement défendable quand on te dit "évaluation, qu'est-ce que c'est, qu'est-ce qu'ils ont appris ?" Tu peux le dire, c'est pas écrit sur un papier, sauf si tu fais une grille avant-après, et encore c'est tout à fait, heu.»

Catherine

«Maintenant, pour développer la danse à l'école, ben... déjà nettement plus de moyens, hein !... Des locaux qui soient adaptés aussi pour la danse... Mais on nous... enfin, mais j'ai aussi ressenti beaucoup... le fait que... enfin, que parmi les parents, la danse c'est pas une activité qui est première, quoi ! A l'école (sourire), on vient d'abord pour apprendre à lire, à écrire, à compter et bon... danser c'est... (silence)
Enfin, dans les mentalités c'est pas... c'est pas premier ça, la danse à l'école, comme moyen d'expression (silence).»

Pierre

«Bon, ben, il y a déjà... rien qu'au niveau des contraintes... des contraintes horaire des fois... ça serait pas mal de pouvoir lâcher du lest là-dessus Mais c'est pas bien possible, quoi. Surtout avec un CP/CE1, il y a du boulot... Bon et puis il y a tout le regard des parents sur ce qu'on fait... Bon, qu'est-ce qu'ils font dans cette classe, est-ce que ça travaille vraiment heu... Bon, j'ai des échos un peu dans ce genre là quoi. Bon, on peut pas tellement lâcher, heu...»

Matthieu

«Mais rêver quoi ? Que certaines personnes... – parce que le problème c'est qu'il y a toujours des décideurs financiers : c'est-à-dire soit en postes, soit en argent liquide pour pouvoir aller aux spectacles, pouvoir se déplacer –, y croient. Est-ce que c'est une mode qui va arriver ? Parce que dans certaines villes, c'est quand même plus ou moins la mode...
Parce qu'il y a toujours ça, je veux dire, que ce soit des arts plastiques ou danse – ça fait un peu rigolo, hein –, mais il faut énormément d'argent. il faut de l'argent ; si on veut faire du travail...»

Etienne

Toutes les remarques que nous avons amenées, ici, soulignent le souci de ces maîtres vis-à-vis d'une formation plus approfondie et plus élargie, qui leur permette d'assurer une pratique plus pertinente à leurs yeux et plus en prise sur la réalité ; c'est-à-dire sur ce qui se fait aussi à l'extérieur de l'école, dans les lieux culturels. Elles révèlent également une volonté d'élargissement de la pratique pédagogique, afin que celle-ci ne soit pas seulement scolaire, mais aussi sociale ; c'est-à-dire directement en lien avec le monde social culturel.
Car il semble que ce soit dans ce contexte-là que cette pratique anodine, non répandue ni reconnue puisse trouver sa véritable légitimité au sein de l'école. Une pratique comme espace d'émancipation et lieu à partir duquel puisse s'exercer la sensibilité des élèves ; celle-là même qui est au cœur de l'évolution des sociétés, et celle-là même qui sera la première sollicitée au sortir de l'école.

Toutes ces remarques concourent, enfin, à étayer et démontrer l'analyse de Bruno DUBORGEL[45], soulignant la contradiction apparente entre les discours théoriques insistant sur l'importance du développement, à l'école, des activités créatrices, et les modalités de pratiques – centrées sur la mémoire – préoccupées par un souci d'efficacité et de gain de temps vis-à-vis de l'acquisition des savoirs.
Entre ces deux pôles, le développement de l'activité créatrice de l'enfant – moyen tout aussi important que le reste "d'être au monde" –, perdu dans des habitudes de fonctionnements rationalisants, ne s'inscrit à l'école que comme "supplément d'âme", lorsqu'il reste du temps, laissant alors ceux qui s'en préoccupent, seuls face à leur bonne volonté.

De là, cette demande appuyée vis-à-vis d'une formation et d'une pratique plus ouvertes, basées sur les rencontres et l'échange, afin de trouver un peu plus d'humanité et de solidarité au sein d'un contexte ambivalent (c'est-à-dire n'apportant pas véritablement de soutien à ces pratiques, tout en les tolérant, souvent d'ailleurs avec bienveillance), où le regard de l'autre peut être mortel à la relation.

> *«Ça aussi , ça manque : les échanges. Des lieux, des moments d'échanges entre instits... sur ce qu'ils font, simplement ! C'est-à-dire, ces choses là il faut les prendre en plus sur ton temps à toi, personnel. C'est très long à mettre en place, parce que... Parce qu'il y a une pudeur. Il y a plein de choses, quoi. Est-ce qu'on fait bien, qu'on fait pas bien ? Donc il y a déjà toute une période de confiance et c'est pas rentable tout de suite. Mais, ça, moi, ça me... ça me manque un peu.*
> *J'aimerais bien, dans une circonscription, connaître des gens qui font des trucs comme ça et puis, quitte à ce que lors d'une conférence pédagogique du samedi matin, on réunit ces gens-là, puis ils en causent ; savoir ce qu'ils font, pourquoi ils font ça.*

45 B. DUBORGEL, *"Imaginaire et Pédagogie", op. cit.*

Ou travailler, même quatre classes sur un même truc et puis voir ce que ça donne dans les quatre classes. Parce que ça donne des trucs différents, obligatoirement. Donc ça, j'aimerais bien voir ça.
J'aimerais bien voir un des trucs que je fais, donné à un autre instit, puis voir comment il se l'approprie, comment ses gamins... Parce que ça m'apprendrait plein de trucs sur moi, sur ma pratique à moi»

Catherine

Evocation d'un désir perçu comme levier d'une meilleure pratique, mais aussi impliquant tout un ensemble de relations et modalités formatives, permettant de créer un lien continu entre le savoir et la pratique. Et ce qui se dit autour de l'expérience formative et de la demande de formation – de l'effort d'imagination pour définir une autre relation formative, implicante et active –, se présente, ici, comme le résultat d'un travail de réflexion entre le souvenir d'une chose passée et la projection dans une chose possible à venir.

Dans cet entre-deux tendu entre ce qui a été et ce qui peut être, se déploie la conscience réflexive des sujets, dans laquelle s'affirme leur position à la fois personnelle et professionnelle. C'est ici que se joue l'usage de la mémoire et de ce qui a constitué jusqu'alors l'identité de chacun. En effet, si la mémoire est bien, selon Paul RICŒUR[46], une "continuité dans le temps de la personne", – c'est-à-dire qu'elle continue à opérer à l'intérieur du présent et influence en partie le futur –, son usage se développe en rapport avec le sujet lui-même, avec son identité ; et elle est l'extension, dans le temps, de l'identité réflexive. Car *«l'identité n'est pas donnée une fois pour toutes, à la naissance : elle se construit dans l'enfance et désormais, doit se construire tout au long de la vie. L'Individu ne la construit jamais seul : elle dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi. L'Identité est un produit des socialisations successives.»*[47]

Dans cette construction, la formation représente un passage important dans ce qui constitue une identité, et notamment une identité sociale ; car la formation est effectivement – pour reprendre l'expression de Gilles FERRY – "ce à quoi il faut satisfaire pour être reconnu professionnellement et socialement".

C'est pourquoi, la demande de formation – en tant qu'élément jouant dans la construction identitaire et dans l'image que chacun a de soi vis-à-vis des autres –, est-elle si présente dans le discours des maîtres. Non seulement comme une demande envers un savoir plus approfondi, mais également comme un espace nécessaire pour développer ses connaissances, dans un

46 P. RICŒUR, Colloque *"Mémoire et Histoire", op. cit.*
47 C. DUBAR, *"La Socialisation", op. cit.*, p. 7.

contexte où le savoir, et par extension la reconnaissance et la crédibilité du sujet à travers ce dernier, prend une importance accrue.
Cette situation se comprend alors dans la question de la légitimité, elle-même largement sous-tendue dans les discours des maîtres : *«la construction identitaire prend une importance particulière dans le champ du travail, de l'emploi et de la formation qui a acquis une forte légitimité pour la reconnaissance de l'identité sociale et l'attribution des statuts sociaux.»*[48]

Ainsi, pouvons-nous affirmer de cette analyse, autour "des nostalgies et des désirs", que la pratique pédagogique se déploie non seulement à travers les multiples formes de l'expérience, mais que c'est à travers l'expérience passée que prend pied l'expérience présente ainsi que celle à imaginer, envisager ou inventer.

La position des sujets est alors orientée dans ce rapport entre passé et futur, à l'intérieur duquel se constitue la mémoire. Et si la mémoire exprime le passé (et "des nostalgies"), elle est aussi ce par quoi le sujet peut projeter le futur (et "des désirs"). La mémoire est bien alors cette "continuité dans le temps de la personne".
C'est en cela que nous affirmions au début de ce chapitre que l'on ne peut faire quelque chose ou envisager quelque chose sans que cet acte ne soit raccroché à rien de l'expérience vécue, sans qu'il ne soit articulé à quelque chose qui fasse sens.

Ainsi, le discours sur la formation ne se comprend-il pas seulement comme l'évocation de souvenirs marquants ou rejetés, mais il comporte également toute une réflexion ainsi que toute la part d'un regard posé sur quelque chose ; et c'est à travers ce double aspect que se comprend la pratique pédagogique, qu'elle prend sens.
Ce regard, que nous avons amené les maîtres à porter sur leur formation, ne se contente pas de critiquer, rejeter ou regretter, mais il contient aussi des éléments de compréhension. Comme si le passage par l'expérience, le passage par la difficile tâche de s'approprier le sens – et d'abord pour soi-même – donnait à ces maîtres ce regard compréhensif à partir duquel s'établit la prise de conscience de la part respective de chacun dans l'acte de formation.
Regard mettant à jour l'idée que *«la notion de formation ne prend tout son sens que si elle désigne une action réfléchie»*[49], c'est-à-dire que si elle implique le sujet dans un travail sur lui-même. Dans cette action réfléchie, la formation peut alors occuper un espace dynamique où s'exerce le passage du "être formé" — qui indique une situation passive et toujours lacunaire – à "se formant" – qui comprend une dimension active, jamais achevée mais toujours à poursuivre.

---

48 *Ibid.*, p. 128.
49 G. FERRY, *op. cit.*, p. 37.

Ainsi, dans le discours sur la formation, c'est le rapport à celle-ci, à travers la pratique pédagogique, que les maîtres révèlent. C'est la relation au savoir qui est évoquée, indiquant la position des maîtres vis-à-vis du savoir et de la pratique.
Enfin, c'est dans la manière d'investir le jeu du rapport possible / impossible – toujours à imaginer – que se dit cette part engagée des maîtres, dans leur pratique et leur désir de savoir.
Le discours sur la formation éclaire en ce sens, et pour une part, la pratique pédagogique. L'autre part revient à l'analyse du rapport à l'objet même de la pratique : la façon de le percevoir, de le prendre et de l'investir. Dans cet espace de relation, qui exprime le rapport du sujet à l'objet – à tout objet –, transparaît la position de chacun. Celle-ci se construit à travers l'expérience de la pratique. Elle dépend de la nature des représentations du sujet et de la façon dont celui-ci joue dans ce rapport.

Dans ce rapport entre ce qui est de l'ordre du constat, à partir du vécu, et ce qui est de l'ordre des désirs, à partir de ce que l'on projette (que l'on imagine possible), il y a la présence – même si elle ne se laisse pas appréhender directement – de l'imaginaire. Celui-ci procède de ce jeu entre passé et futur, entre ce qui est et ce que l'on imagine. Il transparaît dans la manière dont les maîtres prennent position quant à leurs analyses sur la situation, leur façon d'exprimer leur propre rapport à la situation et d'affirmer ce qui, fondamentalement, soutient leur choix (leurs pensées et leurs actes).
Dans ce jeu où se déploie l'activité subjective du sujet, on peut dire qu'il y a présence d'un imaginaire comme structure organisatrice, comme facteur qui organise et articule un ensemble d'éléments qui font sens pour le sujet.

III DES IMAGINAIRES A L'ŒUVRE

Nous avons vu, dans le premier chapitre de ce travail que l'imaginaire peut être présenté – selon l'expression de François BOURRICAUD[50] – comme *«une propension à faire, dire ou penser "comme si" – sans s'être préalablement assuré des limites de validité du "comme si". L'imaginaire joue avec le possible/impossible. Il joue aussi avec le désirable/indésirable. La distance vis-à-vis de l'un et de l'autre détermine globalement la position de l'imaginaire par rapport au réel de la perception»*.

C'est dans cet espace-là, tendu entre la représentation de systèmes institués gérant le réel, et la représentation possible d'un décalage que l'on peut instaurer dans cette structure, que se déploie la fonction imaginaire du sujet. Cette fonction transparaît et est portée à la fois, par les différentes situations que vivent les sujets et qu'ils organisent, dans un rapport qui est autant individuel que dépendant d'éléments collectifs. C'est ce que nous avons tenté de mettre en évidence tout au long de cette analyse, en rapportant les différents facteurs à l'œuvre dans le rapport à la pratique et expliquant l'hétérogénéité des pratiques ; facteurs structurels et biographiques, où les réponses apportées à chaque situation révèlent l'activité imaginaire de chacun (d'où l'intérêt de creuser cette notion d'imaginaire, de l'aborder – dans la manière dont les sujets perçoivent, conçoivent et se représentent cette danse – en pénétrant directement dans la relation que les maîtres entretiennent à cet objet singulier, source de ruptures et de mises en jeu personnelles).

En d'autres termes, on peut voir l'imaginaire – en référence à l'analyse de Cornélius CASTORIADIS[51] –, comme une fonction structurante qui génère l'organisation d'un individu et d'une société et ses transformations. C'est-à-dire qu'en jouant sur les représentations du sujet, l'imaginaire – qui exprime pour chaque sujet, "la capacité psychique, élémentaire et irréductible d'évoquer des images" –, intervient comme élément dynamisant qui constitue le rapport du sujet à l'objet et à la réalité.

---

50 F. BOURRICAUD, *"Les notions philosophiques"*, dictionnaire, *op. cit.*, cité dans le sous-chapitre III du premier chapitre.

51 C. CASTORIADIS, (nov.-déc. 1996), cité par H. BEZILLE, *"Les représentations en question"*, revue "Educations" n°10, pp. 12-15.

En effet, *«à travers les représentations de la réalité que se font les individus et les groupes... les représentations ne se limitent pas à viser l'adéquation avec un système extérieur. Elles donnent des indications sur la manière dont ce système et ses effets affectent l'individu qui porte ces représentations. Ce foyer de significations donne passage, dans la représentation de la réalité, aux influences d'un noyau imaginaire dont l'organisation est davantage déterminée par la vie psychique intérieure à la personne que par les rationalités qui lui permettent d'appréhender les situations»*.[52] C'est dans cet espace-là, tendu entre l'ensemble des références mobilisées par le sujet – références qui se présentent comme mode d'intégration à un système organisé, mais également comme point d'appui pour une émancipation des rapports aux modèles de référence –, que se déploie (ou plus exactement, que peut se déployer) la dimension imaginaire.

La dimension imaginaire est alors "dans la représentation, ce qui permet à la réalité de prendre sens pour le sujet individuel ou les groupes sociaux". *«Elle prend en compte le rapport en partie idéalisateur et en partie conflictuel entre un sujet et une réalité. [*Cette dimension imaginaire se comprend ainsi] *comme la condition sans laquelle ni le sujet individuel, ni les groupes sociaux ne pourraient mettre en scène des représentations de la réalité»*[53]
Dans cette dynamique de relations – souvent conflictuelles – entre ce qui doit être et ce qui peut être, – et que Paul RICŒUR[54] place dans le rapport entre idéologie et utopie –, se joue la part active de chacun et se dit sa façon de se positionner dans ce rapport, c'est-à-dire de se situer face à la réalité.

Dans les pratiques pédagogiques que nous avons étudiées, nous avons souligné à plusieurs reprises que les maîtres peuvent tout aussi bien intégrer des modèles de pratiques largement diffusés, comme s'en distancier en instillant, à l'intérieur de leurs pratiques personnelles, quelques espaces de liberté à l'intérieur desquels vient se placer un autre faire qui exprime leurs propres représentations de ce qui peut se faire. C'est-à-dire qu'ici, à travers le faire et les représentations de ce faire, transparaît le passage de la fonction imaginaire et se lit, dans la production de cet acte, le décalage avec la représentation commune de ce qui doit se faire.
Nous pouvons alors reprendre à notre compte l'analyse que fait Florence GIUST-DESPRAIRIES[55] à propos des systèmes de représentations, pour dire que : *«si l'individu reprend à son compte une représentation produite par la société en s'emparant de ce qui est déjà là, il introduit, dans ce mouvement, un rapport à sa propre identité même indirectement. Les systèmes de représentations ordonnés dans une logique qui leur est propre, entretiennent des affinités avec l'imaginaire individuel. Si la collectivité impose ses conditions de légitimité, l'individu éprouve, dans son organisation psychique, des effets qui orientent sa réponse.»*

---

52 F. GIUST-DESPRAIRIES, (nov. déc. 96). *"Eclairer l'imaginaire"*, revue *"Educations"* n°10, p. 24.
53 *Ibid.*, p. 25.
54 P. RICŒUR, *"Du texte à l'action"*, *op. cit.*
55 F. GIUST-DESPRAIRIES, *op. cit.*, p. 25.

Ainsi, les pratiques pédagogiques et les formes dans lesquelles elles se déroulent, peuvent-elles exprimer le rapport du sujet au réel. Sa façon de l'aborder, de le concevoir, de se le représenter et de se l'approprier, de même que de le détourner, en fonction d'éléments subjectifs qui orientent la façon de faire. Les pratiques pédagogiques expriment donc le rapport du sujet non pas au réel mais à la réalité (celle qu'il perçoit et celle dans laquelle il est immergé).

Mais cette situation, dans laquelle les maîtres peuvent introduire, dans leurs pratiques, des espaces de liberté où s'exprime leur propre rapport à la pratique et à l'objet de la pratique, à l'intérieur d'un système institué, ne se propose pas dans la simplicité dans laquelle nous l'évoquons. Il faut penser que le rapport personnel à la réalité, se déploie à l'intérieur d'un système commun, répandu et légitimé, avec lequel il est nécessaire d'entretenir une relation "minimale" sans laquelle le sujet ne pourrait opérer. Ici s'exerce le rapport conflictuel entre le prévu et l'inattendu, le normal et le subversif, l'idéologie et l'utopie ; rapport complexe et difficile à gérer dans un système contraire.
En effet, intégrer des pratiques "décalées", en rupture avec un modèle plus traditionnel ou légitimé – mêmes anodines – ne se contente pas de recouvrir une forme récréative – temps de pause permettant de reprendre son souffle – mais vient sans que l'on s'y attende parfois même sans le vouloir, transformer l'ensemble de la pratique pédagogique. Elles viennent la remettre en cause en provoquant une analyse en profondeur de la pratique et poussant à des changements. Dans ce cadre-là, le sujet peut se trouver confronté à de lourdes résistances, venant freiner voire anéantir cette dynamique, selon la manière qu'il a de gérer son propre rapport au "réel".

C'est dire, alors, combien l'action du sujet se trouve déterminante. Le sujet est bien au centre de cette relation, entre une pratique que l'on dira "ordinaire", "naturelle" ou prescrite et celle où, à l'intérieur de modèles de référence acquis, il insère – sans doute parce que l'objet de médiation l'y incite – sa propre façon d'interpréter la situation, il déforme les images fournies sur le déroulement de cette situation et se libère de ces images premières pour en faire les siennes propres, en fonction de ce qu'il ressent et de ce qu'il se représente dans cette situation.

Dans ce mouvement d'appropriation et de transformation, la fonction imaginaire – c'est-à-dire "le mouvement facilitant l'action du sujet en levant, au moins provisoirement et symboliquement, certains obstacles"[56] – est à l'œuvre.
Elle peut opérer en fonction de la "permissivité", en quelque sorte, du milieu ; à la fois de la capacité du sujet à se laisser porter par ce mouvement et surmonter sa propre aliénation au modèle, et de la tolérance du milieu dans lequel il agit. Est alors à l'œuvre un rapport du sujet à

56 F. BOURRICAUD, *op. cit.*

la réalité, qui détermine ce que le sujet s'autorise à penser, à dire et à faire ou non, et qui règle *«la tension entre une fonction d'intégration et une fonction de subversion.»*[57].

Il est tout à fait remarquable qu'en matière d'éducation, de nombreuses expériences visant l'amélioration ou la transformation du système (au moins sa rénovation) soient admises, qu'un large champ d'investigation soit ouvert, parfois même recherché. Mais que, dans le même temps, ce champ soit circonscrit à un espace d'efficacité et de "sérieux" qui empêche que ce que l'on considère comme secondaire, non urgent ou pas sérieux, ne soit ni développé ni reconnu.
Ainsi, le paradoxe est que ces transformations – le plus souvent prévues quant à leurs visées, et évaluées quant à leur degré d'importance –, interviennent, justement, sur fond de pratiques repérées et considérées plus ou moins comme récréatives, anodines ou sans importance. Dans ce contexte, elles font l'objet de résistances moins agressives ou plus "amusées", et peuvent dès lors se développer et s'exercer dans un espace qui, quoique "réservé", opère toute sa dynamique transformatrice. En effet, même anodin, ce mouvement – circonscrit et toléré dans cet espace – ne se réduit pas à celui-ci ; les transformations qu'il déclenche ne peuvent se résumer à son domaine d'action mais le dépassent en bouleversant l'ensemble du système dans lequel le sujet agit.

C'est que le rapport établi entre le sérieux et l'anodin n'a pas une valeur universelle et que la relation qui se joue entre ce qui assure une continuité et ce qui opère une rupture, ne se prévoit pas ; et peut surgir à tout moment, là où on ne l'attend pas toujours, y compris en des lieux "mineurs".
Ce qui déclenche ce mouvement est relatif au sujet lui-même, à sa façon de gérer le rapport continuité/rupture, et à la manière dont le rapport à la réalité prend sens pour lui. Ce mouvement est alors fonction de l'imaginaire dont le sujet est porteur.

Toute cette dynamique s'établit sur un "véhicule" (objet de médiation) qui, en accrochant particulièrement l'intérêt du sujet – et ici les domaines d'intérêts sont éminemment variés et personnels –, en l'interrogeant ou le mettant en cause, bouscule certaines rationalités qui lui permettaient, jusque là, d'appréhender les situations, pour laisser s'ouvrir ses propres "nécessités subjectives" comprises dans l'imaginaire.
L'intérêt pour l'objet médiateur (les émotions qu'il déclenche) est ce qui permet alors de comprendre ce mouvement de transformations en œuvre chez certains sujets.

Dans notre travail d'analyse des pratiques pédagogiques, ce qui nous a intéressé est l'originalité et la singularité même du véhicule emprunté pour la pratique : la danse contemporaine. Parce que la danse contemporaine sollicite de manière particulière le corps, travaille le rapport au

57 P. RICŒUR, *op. cit.*

corps et parce qu'elle met directement en scène le sujet, en lui donnant l'occasion de se livrer et dire son rapport à la réalité, cette pratique nous a intéressés.

Elle nous a intéressés à plusieurs titres :
– Parce que le travail du corps, en danse contemporaine, est original dans sa recherche d'authenticité et parce que l'objet de la pratique est sujet à de véritables investigations sur le mouvement, sans se perdre, se cacher ou recourir à des techniques codifiées et rationalisées livrées comme choses à apprendre et délivrant immédiatement des réponses à toutes situations. Ici, le travail du sujet, le rapport au corps et dans ce rapport, le rapport au monde, est l'objet même du travail – dont les exigences se tiennent dans l'engagement du sujet, dans l'investissement de la mise en jeu du corps, où le mouvement reste toujours à inventer.
– Parce que la pratique de danse contemporaine s'offre également comme objet culturel livrant, à travers les productions artistiques, le rapport du sujet (l'artiste) au monde ; sa façon de se tenir dans cette relation-là (sa façon de "se tenir au bord du monde"). Parce qu'elle donne ainsi différents types de regards, toute une variation d'expressions multiples pouvant susciter l'intérêt chez le spectateur ; pouvant motiver et guider son propre travail. Et parce qu'elle s'inscrit dans ce que l'on peut appeler "le sens de l'humain".

Dans ce contexte-là, fait à la fois d'exigences vis-à-vis du travail du corps (dans la gestion du rapport de la forme et de l'expression), et d'un large éventail de modèles de production – présentés comme différents modes de travail et de traitement de l'objet et des thèmes qu'il aborde – le sujet (le maître, l'élève) peut vivre une aventure personnelle. L'ensemble de ce contexte offre ainsi, à celui qui s'y engage, l'occasion de se dire, de dire sa relation au monde. Et dans ses productions il offre, en retour, l'occasion de lire la manière dont il fonctionne et met en œuvre ses connaissances, sa sensibilité et sa subjectivité dans ce rapport.

Si cette pratique nous a intéressés, et plus exactement les discours sur cette pratique – discours mettant à jour les fondements de la pensée du sujet sur la pratique –, c'est qu'elle se propose, ici, à l'intérieur de la situations éducative. Une situation éducative dont on sait qu'elle règle davantage les rapports du sujet au monde, qu'elle ne développe toutes ses potentialités.
Ainsi, l'intérêt de l'étude de cette pratique pédagogique particulière peut-il alors rencontrer celui lié aux conditions de développement de la tâche éducative.

Par ailleurs, si – comme nous l'avons déjà évoqué dans le sous-chapitre II du premier chapitre –, une pratique sensible, comme l'est la danse contemporaine, représente un "véhicule" porteur pour laisser se libérer l'imaginaire – dans le processus de recherche qu'elle déclenche et suggère chez le sujet à travers le travail du mouvement –, il faut dire que cette ouverture des espaces imaginaires de chacun – sollicitée par la mise en jeu directe du sujet et

par la projection du regard qu'il porte sur le réel à travers le travail qu'il élabore –, est un mouvement qui ne se met pas en œuvre immédiatement. Il a besoin de médiation.[58]

Et cette ouverture nécessaire se met d'autant moins facilement en œuvre, qu'elle s'exerce dans un espace déjà fortement structuré et institué. Mais elle peut néanmoins s'effectuer. Elle dépend alors du lien que le sujet entretient avec l'objet de la pratique ; un lien qui peut soutenir – en dépit de systèmes contraires – et entretenir ou donner raison à l'engagement du sujet dans cette pratique.
Dans notre cas, le "véhicule" utilisé – objet culturel que représente la danse contemporaine – peut opérer une médiation pour le sujet qui le mobilise, dans le sens, tout d'abord, de transition. C'est-à-dire que c'est en mobilisant justement cet objet – dont les exigences et les multiples formes dans lesquelles il se donne à voir, suggèrent et incitent à un rapport particulier entre objet et sujet –, que le sujet peut en constituer progressivement son propre usage. Cette transformation, ce détour par une appropriation personnelle, l'amène à repérer que l'objet ne se donne pas nécessairement tel quel, prêt à une transmission uniforme, mais qu'il nécessite un véritable travail sur soi et sur l'objet lui-même. En ce sens, l'objet culturel mobilisé devient, dans la tâche éducative, un véritable objet de médiation qui met à jour les enjeux de la construction du savoir – de son propre savoir. Ce travail ne s'opère pas immédiatement, mais se construit tout au long de différentes étapes. Et cette transition peut alors opérer une "séparation", c'est-à-dire une distance à l'intérieur de laquelle le sujet affirme sa propre position.

Ainsi, si le rapport imaginaire du sujet à la réalité se lit dans les représentations du sujet face à celle-ci, à un deuxième niveau il se lit également dans la relation que le sujet établit entre la réalité (une pratique pédagogique) et l'objet emprunté pour répondre à la situation éducative (un objet culturel), qui peut devenir véritablement objet de médiation.

---

58 A propos de "médiation", il faut ici apporter quelques analyses sur l'emploi d'un tel concept, dont la particularité – au delà) d'être actuellement une notion "à la mode" – repose dans le fait de prendre sens (comme l'indique Even LOARER, in : Revue "Educations" n°9, juin/oct. 96, pp. 11,13), *«dans un ensemble très large de situations [à l'intérieur duquel] il devient victime de son extension et faiblement heuristique parce que trop général.»*
En effet, d'une manière tout à fait générale – et toujours en référence à cet auteur – on peut dire que : *«est médiateur tout élément qui, s'intercalant entre deux autres, en modifie les relations.»*
Mais il faut ajouter avec Jean-Pierre ASTOLFI (Revue "Educations" n°9, *op. cit.*, p. 13) que les usages de l'idée de médiation divergent et que son sens fluctue. Trois lignes de sens lui semblent aujourd'hui affectées :
«1. La "médiation comme interface" : [où] le sens le plus fréquent semble tourner autour de la question d'un intermédiaire ou d'une intersection entre deux ensemble... L'idée de médiation va [alors] de pair avec celle de faire du lien. Le médiateur [étant] une sorte de "passeur" d'une logique à l'autre.
2. La "médiation comme transition" : [où] la médiation a à voir avec l'installation d'une transition, avec le respect d'une tolérance... L'idée clé est qu'aucun apprentissage véritable ne se donne d'emblée, mais qu'il s'effectue nécessairement dans la durée, qu'il oblige souvent à des formulations intermédiaires, qu'il s'accroche à des points d'appui transitoires devant être ensuite dépassés. Il nécessite également des outils et des supports intermédiaires.
3. La "médiation comme séparation" : [où] le médiateur est celui qui va rompre les identifications primitives et les illusions fusionnelles... Il y a plus ici à délier qu'à créer du liant.»

Sans définir exactement les formes de ce rapport – tant elles peuvent être multiples et différentes –, nous pouvons néanmoins tenter d'établir la nature de cet échange et repérer en quoi elle débouche sur des transformations pour les sujets.

■ DISCOURS SUR L'OBJET

Lorsque l'on s'autorise à penser qu'il y a, dans les faits humains, une part – plus ou moins grande, selon l'aliénation du sujet au modèle, sa sensibilité ou l'éducation et la formation qu'il a reçues – d'imaginaire en jeu, dans sa façon d'aborder les choses, de les percevoir et les transformer de manière plus ou moins importante, anecdotique ou déterminante, cette hypothèse ne peut se contenter de rester sous la forme d'un postulat, mais nécessite dès lors d'aller chercher aux confins de ce qui suscite l'ouverture de ce mouvement.
Et l'analyse sur l'objet qui provoque un tel mouvement et retentit jusque dans la pensée, le dire ou le faire du sujet, prend alors un intérêt tout particulier.

En matière de pratiques pédagogiques, l'espace autorisant une appropriation particulière des choses, une perception différente et une pratique "décalée", existe bel et bien, en dépit d'un contexte contraignant ; nous avons tenté d'en rendre compte tout au long de ce travail. Cet espace repose, au gré des intérêts des sujets concernés et de leur sensibilité, sur des objets particuliers capables de générer ces intérêts et cette sensibilité.

Dans notre présent travail, l'objet de médiation de la pratique pédagogique est la danse contemporaine. C'est elle qui déclenche une pratique pédagogique singulière et qui représente ce facteur opérant pour les maîtres, leur donnant ainsi l'occasion de développer une pratique particulière, décalée des attentes institutionnelles habituelles et homogénéisantes – et qui provoque ce que nous avons appelé : une différenciation.
C'est encore elle qui éveille leur sensibilité – leur curiosité aussi – et un intérêt tel, qu'elle les pousse à se risquer à d'autres procédures où se rencontrent valeurs qu'ils véhiculent, sens de la tâche qu'ils s'attribuent et nature de cet objet.

Au début de ce troisième chapitre, et en référence à l'étude de Marie DURU-BELLAT, nous avons souligné que l'efficacité des maîtres dans leur tâche dépendait davantage de leurs actes que de leurs caractéristiques propres – c'est-à-dire de leur façon de s'insérer, comprendre, concevoir et mettre en œuvre leur tâche : *«ce ne serait donc pas par ce qu'ils sont mais bien par ce qu'ils font que certains maîtres s'avéreraient plus efficaces que d'autres.»*[59]

59 M. DURU-BELLAT, *op. cit.*

Dans ce "ce qu'ils font", l'objet de cette pratique et plus particulièrement la représentation de cet objet, de même que le rapport entretenu entre lui et la pratique pédagogique, prennent une dimension tout à fait importante.
En effet, si ce qui se trouve, pour une part, à l'origine d'une différenciation dans les pratiques pédagogiques – en dépit d'objectifs et d'attentes homogénéisantes – peut être déterminé par la part active de chaque sujet, relative à leur sensibilité (laquelle trouve son développement dans l'histoire de chacun), à leur façon de réagir au réel, d'user de leur connaissance, d'aborder, d'analyser et de proposer telle ou telle chose, et ainsi être attribué à l'imaginaire en jeu, il faut cependant ajouter que cette part d'imaginaire se révèle dans le rapport que le sujet entretient avec la réalité – et plus particulièrement à travers tous les objets qui déclenchent ce rapport-là.
En ce sens, et à la lumière de ce rapport – la façon d'investir tel objet de la pratique –, l'imaginaire peut devenir une donnée sociologique intéressante et porteuse de sens, quant au fonctionnement du sujet et la manière dont il comprend, organise et met en œuvre ce qu'il fait.
Ainsi, l'investissement particulier de cet objet devient-il un élément d'analyse important, comprenant des indications intéressantes quant au niveau d'appropriation – d'intégration ou de distanciation – de ce qu'il y a à faire ou de ce que le sujet fait dans sa pratique pédagogique.

C'est pourquoi, de la même manière que nous disions à propos des démarches pédagogiques[60] : "il semble que la forme pédagogique choisie pour la pratique soit toujours la meilleure au regard de celui qui pratique, eu égard à un choix d'objectifs, de valeurs et d'analyses spécifiques considérés comme adéquats et nécessaires", nous pouvons dire que ce à quoi se rattache le maître dans sa pratique pédagogique – la culture qu'il mobilise pour soutenir les contenus qu'il propose, eux-mêmes sous-tendus par des objectifs et valeurs éducatives –, représente un moyen (adéquat et nécessaire) pour permettre à l'élève de se développer et d'accéder à des connaissances qui lui garantissent son accession, son existence à la culture et au monde.
Mais ce moyen reste à définir. Il reste à analyser le rapport que le sujet lui entretient et ce qu'il représente pour lui.

Néanmoins, l'introduction de la place de ce moyen – objet de la pratique – pour lequel nous avons suggéré que les exigences spécifiques et sa nature provoquaient certaines transformations –, nous conduit ici à tenter de vérifier l'hypothèse déjà émise[61] selon laquelle : la prise de distance à l'égard de pratiques pédagogiques homogénéisantes est une forme d'affirmation de soi, pour le maître, et est fonction de la culture de référence, ainsi que de l'imaginaire en jeu dans cette distanciation libérée.

---

60 Nous avons amené cette hypothèse dans le sous-chapitre III du premier chapitre (p. 100) et l'avons utilisé dans le chapitre III, concernant "les démarches à l'œuvre" (p. 249)
61 Voir sous-chapitre III du premier chapitre, p. 90.

Et même si la formulation de cette hypothèse soulève déjà l'ambiguïté du terme culture et l'ambivalence de ses produits possibles, en ce que la culture est ce qui tout à la fois soumet et délivre[62], nous voulons souligner, ici, les enjeux que représente le fait d'affirmer "se référer à la culture", comme étant un acte allant de soi, naturel et sans ambiguïté.

Nous voulons relever combien il est intéressant et important – dans notre travail – de faire spécifier aux maîtres, ce à quoi ils se rattachent pour asseoir les contenus divulgués dans leurs pratiques pédagogiques.
Ces références – et surtout les représentations investies et le rapport qu'il leur est entretenu – constituant des critères objectifs, valables dans une approche sociologique de l'acte éducatif, pour repérer ce qui se joue dans la pratique pédagogique, son niveau d'émancipation possible vis-à-vis d'une norme homogène, ou au contraire celui de sa soumission au modèle et donc représentant un facteur actif ou implicite de reproduction du même. Enfin, si nous considérons que cette différenciation du faire, et donc cette distanciation vis-à-vis de pratiques habituelles, convenues ou légitimées, est déterminée par la culture de référence mobilisée, elle dépend également de ce que nous avons appelé "affirmation de soi".
Cette "affirmation", nous l'avons vu, est nécessaire tant le contexte dans lequel se déploie ces pratiques pédagogiques est contraire et sujet à de nombreuses résistances. Et s'il faut, en effet, faire preuve d'une certaine détermination pour faire face à de telles résistances – qui définit pour une part le degré de cette affirmation —, celle-ci s'étend d'autre part à la façon d'investir l'objet de la pratique ; à la manière de le considérer, l'aborder et l'utiliser, bref, de se le représenter et se l'approprier.

Dans l'activité subjective du sujet, dans la part imaginaire qui règle cette activité, les représentations occupent une place importante. Non seulement parce qu'elles sont présentes dans la dimension imaginaire, mais aussi parce qu'elles expriment le rapport du sujet au monde et qu'elles peuvent être saisies directement à travers le discours.
Les représentations sont donc ce qui nous permet de nous ajuster au monde ; elles sont "véhiculées par les mots" et "cristallisées dans les conduites". Elles expriment ainsi des "réalités mentales", des "versions de la réalité, communes et partagées". *«Les représentations nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre.»*[63]. Ce que l'on peut dire avec Denise JODELET, c'est que

62 En effet, on peut tout aussi bien ouvrir comme réduire les pouvoirs individuels en délimitant différemment le champ culturel :
– on peut étendre l'émancipation de l'individu et lui permettre d'accéder à sa propre liberté, en élargissant ce champ au-delà du domaine purement scolaire ;
– mais on peut également "domestiquer" l'individu en définissant un champ culturel déterminé et lui apprenant à n'obéir qu'à ce seul champ. (encore qu'ici, la dite réduction du champ culturel n'a jamais empêché des individus de s'émanciper de celui-ci. Au contraire, c'est souvent la soumission première – vécue comme telle – qui donne l'occasion, la motivation et le désir de s'en échapper.)

63 D. JODELET, (1989). *"Les représentations sociales"*, Paris, PUF, p. 47.

la représentation peut nous être d'un secours favorable, en ce qu'elle permet de saisir directement (à travers la parole ou les actions), ce qui relève de structures beaucoup plus profondes et mal saisissables ou observables directement : la part imaginaire.
Par ailleurs, il faut souligner que les représentations – qui définissent un contenu de pensée inséré dans un ensemble de significations – ne s'expriment pas seulement à travers certaines rationalités ou fonctionnalités, mais se comprennent bien dans un système plus vaste qui intègre toute l'activité subjective du sujet, ses implications personnelles et ses engagements et donnent ainsi relief aux influences d'un noyau imaginaire. Noyau imaginaire constitutif du psychisme du sujet. C'est en ce sens que la notion de représentation nous est, ici, d'un recours important.

1. REPRESENTATIONS DE LA DANSE CONTEMPORAINE

Le concept de représentation est une notion "nomade" dont l'usage recouvre une certaine fluidité[64], qui se traduit dans la diversité des problématiques de recherche que ce concept peut éclairer. *«La représentation peut avoir un pouvoir imageant qui opère par effet de stylisation, selon des variations infinies, d'un objet aux ressources inépuisables... La représentation peut aussi aller à l'essentiel d'un objet clairement identifié qui constitue la référence.»*
Ce que l'on peut retenir, c'est que la fluidité de ce concept permet ainsi son utilisation de façon très ouverte et explique sa contribution dans nombre de champs d'analyses.

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, *«une ligne de force se dégage : le concept est opératoire chaque fois qu'il est question d'appréhender les logiques d'action qui éclairent nos pratiques, et plus particulièrement :*
– dans les situations inédites qui viennent remettre en question, bousculer nos représentations héritées et intériorisées (les "évidences", ce qui "va de soi") ou construites au fil de l'expérience ; situations qui sont conjointement des situations venant bousculer nos identités (personnelles, sociales, professionnelles) ;
– dans les institutions actualisant et radicalisant les positions d'appartenances sociales, professionnelles, culturelles, en terme de solidarités et de conflits ;
– dans les institutions mobilisant des rapports de pouvoir.»[65]

Dans ce qui nous préoccupe, ici, nous pensons que les discours sur l'objet de la pratique et notamment les représentations de la danse – c'est-à-dire la manière dont les maîtres la perçoivent, la définissent –, sont de nature à nous indiquer son niveau d'appropriation et

64 H. BEZILLE, Revue *"Educations"* n°10, *op. cit.*, pp. 12, 15.
65 *Ibid.*, p. 14.

d'utilisation, par les maîtres. C'est-à-dire que les représentations constituent, en quelque sorte, le système d'explications de ce qu'ils mettent en œuvre.
En d'autres termes, la manière dont les sujets définissent la danse contemporaine, contient des indications non seulement sur la connaissance qu'ils en ont, mais également – et à l'intérieur de celle-ci – sur ce qu'ils valorisent et ce qui les fait fonctionner dans la pratique pédagogique.

Ainsi, les représentations ne recouvrent-elles pas seulement des conceptions fausses – idées reçues qui perdurent –, mais contiennent également des conceptions en construction, qui indiquent le niveau d'appropriation de l'objet sur lequel elles s'appliquent, vers l'élaboration d'un savoir.
Par ailleurs, si l'on peut penser que les représentations de la danse contemporaine, telles que nous les ont livrées les maîtres, peuvent (ou doivent) évoluer au cours de leur expérience de pratique, elles constituent néanmoins des éléments qui indiquent sur quoi s'élabore la pratique et permettent de comprendre en quoi elles jouent un rôle dans la transformation de cette même pratique. Elles indiquent également le niveau de rapport que les sujets entretiennent avec la situation et leur façon de s'engager dans cette situation.

Lors de nos entretiens avec les maîtres enquêtés, nous les avons interrogés sur la manière dont ils percevaient la danse contemporaine. C'est-à-dire que nous les avons amenés à définir cette danse, à dire la représentation qu'ils en ont, à donner deux trois mots-clefs servant à la caractériser et à exprimer, selon eux, la conception de l'homme engagée dans cette pratique – c'est-à-dire la nature des relations qui président à cette pratique, qui la caractérisent et qui régissent la manière dont le sujet y est sollicité et impliqué.
A partir des mots-clefs – livrés par les maîtres le plus souvent sous formes de "clin d'œil", comme un jeu auquel on se prête, amenant une sorte de souffle, une rupture avec un discours long et touffu, parfois même difficile à tenir –, apparaît un premier "visage" de cette danse. Une définition en forme de "slogans" censés caractériser l'essentiel de ce qui constitue cette pratique.

Nous avons ainsi recensé 51 mots-clefs, donnés tels quels par les maîtres, représentant 35 termes différents. Certains – nombreux – n'apparaissent qu'une seule fois ; d'autres sont employés plusieurs fois. Nous les avons classés par ordre alphabétique[66] :
– Aisance (1), argument (2), aller plus loin (1),
– Communication (2), communiquer (1), conscience (1), corps (1), création (2), créativité (1)
– Défi (1), dialogue (1), donner aux autres (1)
– Ecoute (2), écriture (1), émotion (5), énergie (1) esthétique (1), être soi (1), expression (4), expression différente (1),

66 Ce classement ne correspond pas à une stratégie déterminée. Les chiffres entre parenthèses indiquent la fréquence d'apparition de chaque terme.

– Groupe (1),
– Harmonie (1),
– Mouvement (3)
– Ouverture (1)
– Pensée (1), plaisir (2), pureté (1),
– Réception (1), regard (1), rupture (1), rythme (1),
– Sans modèle (1), sensation (2), spectacle (1),
– Vie (2).
Chacun de ces termes correspond à ce que chaque maître valorise ou met au centre de cette pratique ; chacun de ces termes contient ou révèle ce qui les touche, les bouleverse le plus, ce qui les engage directement.

Certains d'entre eux véhiculent une sorte d'ambiguïté qui ne concourt pas vraiment à éclairer cette pratique, ou en tout cas qui maintient le flou entre conception commune et perception personnelle. D'ailleurs, pour ceux-ci, les maîtres ont spontanément développé une explication pour exprimer le fond de leur pensée.
C'est le cas pour :
– "esthétique" : fait référence à la forme et à l'intention motivant cette forme choisie.
– "défi" : concerne la mise en jeu du sujet vis-à-vis de lui-même et vis-à-vis du spectateur.
– "groupe" : évoque la notion d'échange entre les danseurs, la participation commune au projet de création, l'implication de chacun sans prévalance du rôle du chorégraphe.
– "pureté" : il s'agit de celle du geste, de sa sobriété, de l'élimination des effets "décoratifs".
– "réception" : est associé à écoute, évoque l'attitude d'écoute pour pouvoir, percevoir, recevoir quelque chose
– "rupture" : concerne l'émotion que provoque une rupture :

> *«Je pense rupture, dans le sens..., ben, la rupture, pour moi, provoque l'émotion ; je veux dire que cette énergie libérée, ou au contraire qui est brutalement mise en œuvre... heu... je pense que ça caractérise bien... la danse contemporaine. Enfin, à mes yeux.»*

Tous ces mots peuvent être classés en quatre groupes, en fonction d'un thème plus général apparaissant dans les mots-clefs, tels : Expression (5), Emotion (5), Mouvement (3), Création (2).
– Ainsi, sous le terme "expression", nous regroupons tous ceux qui suivent : aller plus loin – argument – communication, communiquer – conscience – défi – dialogue, donner aux autres – écriture – esthétique – groupe – ouverture – pensée.
Tous ces termes font appel à la notion d'expression ; à une situation dans laquelle le sujet est amené à s'exprimer, à se mettre en jeu, à trouver en lui une façon de dire sa relation aux choses et au monde, à se dire. Ils évoquent à la fois la relation à soi et aux autres ; l'acceptation de se révéler, de prendre un risque et de se livrer à travers son propre langage.

– Sous le terme "émotion", nous avons associé : écoute – réception – rupture – sensation
Ils font référence à ce que le sujet peut ressentir, dans la mise en jeu du corps et à l'ouverture des sens ; à l'état d'éveil des sens provoqué par la situation et nécessaire à la perception et l'accueil de sensations, de même qu'à l'expression de sensations.

– Sous le terme "mouvement", apparaissent : aisance – corps – énergie – harmonie – plaisir – pureté – rythme.
Ces termes font référence au corps, à tout ce qui est lié – comme sensations – au mouvement, au geste. Ils révèlent les différents aspects liés au mouvement, à travers lesquels peut surgir l'émotion.

– Enfin, sous le terme "création", nous avons regroupé : créativité – être soi – regard – sans modèle.
Ces termes concernent la forme d'expression : une expression originale, singulière, personnelle, "sans modèle" – c'est-à-dire sans reproduction d'un modèle. Ils évoquent le regard propre à chacun, à partir duquel peut s'ouvrir une expression singulière.

A côté de ces quatre groupes, les termes de "spectacle" et "vie" viennent se superposer aux autres comme des notions évoquant deux dimensions liées à cette pratique et caractéristiques de celle-là :
– la notion de spectacle fait partie intégrante du projet de pratique, dans la mesure où la danse se présente comme objet donné à voir ; le but étant le spectacle, la mise en jeu du corps, le travail de la forme et de l'expression par le spectacle.
– la notion de vie, elle, est un terme plus générique qui semble faire allusion aux relations qui se nouent et se déclinent dans la vie. Elle fait référence à l'idée d'émotion, à ce que l'on ressent profondément.

Si ces quatre groupes peuvent se dissocier pour faire ressortir les différents pôles qui organisent cette pratique, ils restent néanmoins fortement liés les uns aux autres : le travail d'expression s'enracinant dans celui de la recherche de sensations et d'émotions, et s'appuyant sur le travail de la forme et du corps, dans le but d'aboutir à une expression toute personnelle, porteuse de sens pour le sujet, qui alimente, en retour, émotion et expression.

L'ensemble de ces mots-clefs contribuent ainsi à définir, non seulement un objet, mais également certaines conditions nécessaires à sa pratique.Ils évoquent ce qui constitue parfois une rupture vis-à-vis des habitudes de la pratique : la position centrale du sujet dans la pratique, à la fois comme sujet et objet du travail. Ils évoquent une pratique pour laquelle s'élabore un

travail particulier qui – au-delà des modèles – se fonde sur une recherche personnelle, ou un rapport particulier au savoir et à la manière de l'aborder et se l'approprier.
Ils définissent un ensemble de notions, d'exigences, de conditions et de conséquences qui caractérisent la pratique sans jamais vraiment la dire complètement. Tout au plus évoquent-ils sa complexité.

Tous ces termes prennent alors une ampleur plus importante et révèlent l'acception dans laquelle ils sont entendus par les maîtres, lorsqu'on les rapporte au discours sur les définitions qu'ils donnent de la danse contemporaine.
Ici, se lit le rapport que les maîtres entretiennent avec cet objet. Mais pas seulement. Se lit également le rapport établi à la pratique pédagogique, la façon qu'ils ont de la concevoir – la leur propre, mais aussi celles qu'ils entendent d'une manière générale.
Ici se projettent donc leur propre façon de voir la pratique, leur regard sur elle et leur manière de jouer entre ce qu'ils aimeraient et ce qu'ils connaissent de la réalité.

Dans les définitions qu'ils donnent de la danse contemporaine – dans les représentations qu'ils ont de celle-ci –, les maîtres se disent davantage eux-mêmes qu'ils ne décrivent réellement un objet qui a une existence propre. C'est-à-dire que de ces définitions, transparaît le rapport qu'ils entretiennent avec cet objet ; transparaît ce qui, dans l'objet de la pratique, leur façon de le voir et concevoir, les amène à opérer des transformations dans la pratique – transformations relatives au passage d'une pratique de transmission de savoir, à celle où le savoir est au cœur d'un travail d'appropriation, dépassant le simple aspect de transmission. Le discours étant alors porteur – à travers l'évocation de ce qui mobilise leurs énergies, ce qui suscite chez eux des émotions, sollicite des sensations – d'éléments facilitant le passage de ces transformations.

Du discours sur les représentations de la danse, la façon dont les maîtres la définissent, ressort une constante : celle d'une pratique vécue comme une expression de soi, une occasion donnée au sujet de s'exprimer, de travailler à la recherche de soi-même et de se libérer. C'est effectivement ce qu'il ressort de l'ensemble des discours.

Néanmoins, à l'intérieur de ce qui s'exprime de manière unanime, on peut constituer deux groupes qui évoquent deux niveaux attribués à ce que l'on peut regrouper sous le vocable "expression de soi" :
– des maîtres qui conçoivent la danse comme un travail de découverte de soi ; qui focalisent leurs représentations de la danse sur ce qu'elle bouleverse chez eux et sur la manière dont elle les met en jeu.
– des maîtres qui – dans ce travail – la voient en tant qu'art, quelque chose qui exprime, d'une manière générale, la relation du sujet au monde, et dont la fonction est le travail du regard du sujet sur le monde.

Ces deux niveaux définissent non seulement deux types de perception de cet objet, mais également deux cheminements quant à la relation à cet objet.
Ils définissent deux niveaux de mise à distance de l'objet par rapport au sujet. Et cette mise à distance donne alors des indications – à travers le discours sur les représentations de la danse – sur la manière dont le sujet est affecté par cet objet ; sur la manière dont il introduit, dans son fonctionnement et son rapport à lui-même et à la réalité, des éléments, affects, perceptions, qui bouleversent ce rapport ; donc sur la manière dont le sujet vit ce rapport.

Pour reprendre l'expression de Florence GIUST-DESPRAIRIES – déjà citée en introduction de ce troisième sous-chapitre –, nous dirons que : *«ce foyer de significations donne passage aux influences d'un noyau imaginaire dont l'organisation est davantage déterminée par la vie psychique intérieure de la personne que par les rationalités qui lui permettent d'appréhender la situation.»*[67]

Nous ajouterons encore, que ce foyer de significations permet de repérer comment le sujet est affecté par cette situation, en fonction de la relative nouveauté de celle-ci et de l'organisation psychique de l'individu ; c'est-à-dire de sa façon de réagir plus ou moins directement à la situation dans laquelle il se trouve inséré.

Ce contexte renforce alors les explications données par certains maîtres concernant la façon de s'engager dans cette pratique, d'être touché, interpellé ou impliqué par elle :

> *«C'est vrai que... ça a changé beaucoup de choses dans ma... je disais tout à l'heure, dans ma façon d'enseigner, ma façon de vivre, hein, ma façon d'être... avec les autres. Mais sans... sans que ça soit des transformations énormes, quoi. Parce que j'ai été vraiment impressionnée par certaines personnes... qui à la limite changeaient complètement de vie... (silence).»*
>
> Valérie

Sans doute, l'action du sujet, sa façon de réagir et de laisser "parler" son rapport intime à la situation, est-elle ici déterminante. Cette relation – qui se dit implicitement au travers des représentations – révèle le rapport du sujet à la réalité et surtout le contenu de ce rapport : son niveau de fonctionnement. Ainsi, dans ces deux groupes, certains maîtres expriment-ils, à travers ce qui est censé être une définition objective, leur propre rapport à la danse contemporaine, pendant que d'autres décrivent l'usage de cette pratique (ce à quoi elle sert, d'après eux, ce qu'elle implique, suggère ou autorise).

---

67 F. GIUST-DESPRAIRIES, *op. cit.*, p. 24.

Pour illustrer ces deux niveaux d'appréhension d'un même objet, nous rapportons, ici, les deux types de discours qu'elle provoque.

«C'est en fait, sortir... – c'est pas des mots que je vais dire – c'est sortir tout ce qu'on peut avoir à l'intérieur de soi, quoi... Montrer... si, montrer, se montrer peut-être. Tout ce qu'on peut faire... tout ce qu'on peut cacher sans s'en rendre compte. C'est compliqué ce que je dis. Je crois que... on s'extériorise, en fait, d'une autre façon. Autrement que par le langage.»

Valérie

«Ben, c'est heu... la recherche de... d'une expression esthétique... qui allie le geste... enfin, qui allie plusieurs points : le geste, le temps,... l'autre et puis après... enfin... le contexte dans lequel on danse. Donc c'est tout un contexte qui est pris en compte... Mais avant tout, une recherche de... de soi. Une connaissance de soi... qui, dans un deuxième temps, s'intègre à... à la recherche de l'autre, une écoute de l'autre, enfin, un dialogue avec... heu... l'autre ou les autres.»

Eloïse

«Pour moi, c'est vraiment l'activité révélatrice de soi, quoi ! (rire)
C'est une activité dans laquelle on peut sortir un peu de ses... de ses remparts qu'on met un peu de toutes parts. Et heu... c'est une activité qui à la fois peut déranger à des moments, mais heu... quand on est dérangé, je veux dire, à la limite, on peut arriver à réfléchir sur : pourquoi ? Et à... à être mieux derrière. Mais sinon... c'est heu... c'est vraiment une activité qui appartient à chacun et c'est en ce sens qu'elle est, à mon avis, agréable. [...] Et heu... j'ai beaucoup de gens que je connais, qui ont fait des activités de jazz et qui sont arrivés au contemporain et qui ont dit : "enfin je comprends ce que je fais" (silence). C'est toute une question de sens, de vécu et heu... en contemporain on a droit à ça, contrairement à d'autres activités où... on recopie.»

Chantal

«C'est... c'est une expression de soi... que je trouve unique, parce qu'elle allie – je l'ai déjà un peu dit ; c'est ce que je ressens –, qui allie le corps, le cœur, l'esprit. Voilà.»

Mathieu

Ici, les discours relatifs à la représentation de la danse contemporaine, la manière dont les maîtres la définissent, expriment bien cette mise en jeu personnelle qu'elle déclenche. C'est en tout cas cet aspect-là qui semble focaliser toute leur attention et qu'ils valorisent pour la définir.

Dans les autres extraits de discours que nous rapportons, c'est l'usage de la danse – sa fonction – qui est valorisé.

Dans ce deuxième groupe, le discours sur les représentations de la danse contemporaine se fonde sur une certaine mise à distance de l'objet, pour en retenir les usages et les effets qui en découlent. La danse contemporaine est ici définie à travers les fonctions que l'on repère sur elle – tant au niveau pédagogique que professionnel et personnel.

«Pour moi, c'est une autre façon de voir la vie, ou de représenter la vie ; ou de représenter des choses importantes de la vie. Alors... Ce que je vais chercher, moi, par exemple en allant voir un spectacle de danse, heu... Alors, au début, par exemple, ma vision à moi elle a changé au fur et à mesure parce que j'avais... heu, comme je crois beaucoup d'enseignants, les gens qui travaillent avec leur tête, il fallait absolument que je trouve une histoire et un lien cohérent à... ce que je voyais. Et les premiers spectacles, ça me démobilisait complètement parce que je ne comprenais rien.

[...] Et les premières choses, je crois, qui m'ont vraiment émue en danse, c'est des espèces de moments de magie dans les portés, dans les... des espèces d'instants comme ça (aspiration) [...] C'est la vie, quoi ! Cette espèce d'émotion qui t'arrive :"paf"... Bon voilà. Moi, je vais y chercher de l'émotion, c'est sûr ça. [...] Je vais pas y chercher une technique ; c'est évident. [...]

Oui ! pour moi c'est des moments de vie. Oui c'est... une vie mise sur scène... Une mise en scène de moments de vie... (auquel j'adhère, auquel j'adhère pas). Trouver une définition de la danse contemporaine c'est difficile. [...]. Des frissons des... oui des émotions ! J'ai des souvenirs de portés ! des images, des couleurs, un côté sensuel, un côté... [...]. j'avais l'impression de redécouvrir des choses physiques, chez moi, que j'avais pas... J'ai des souvenirs de trucs... des glissades dans l'eau, cette espèce d'envie d'aller courir sur la scène avec eux, pour heu... (silence)»

Catherine

«C'est un art (sourire) ; c'est un art. C'est l'expression profonde de la personne heu... qui se traduit sur une scène. C'est un message à faire passer. C'est un moyen de faire passer un message... comme un autre.

C'est un moyen privilégié, parce que c'est le corps qui... C'est un moyen de développer sa sensibilité... sa créativité... et puis... d'améliorer ses capacités et puis d'enrichir ses connaissances. (silence).»

Olga

«Dans un premier temps, pour moi, je vois heu... une certaine façon de nier la tradition (la danse classique), tout ce qui est contrainte, tout ce qui... Enfin, je sais pas ; elle a

émergé comme ça en tout cas. Donc, heu... ça veut dire un certain ras le bol de... de tout ce qu'on doit reproduire ; de tout ce qui est normatif. Et puis, une grande libération ! heu... quelque chose de très important aussi : une ouverture à... à tout le monde. Aussi bien du point de vue de l'âge que de; de l'échelle sociale, quoi.»

Clotilde

«C'est une certaine liberté des gens, déjà. C'est pas heu... on leur impose rien. [...] Il y a aussi... on peut impliquer ce qu'on a dans la tête, quoi. C'est pas cloisonné, hein... Ca permet de s'épanouir aussi. Enfin... d'être ce qu'on est ! Enfin... pas être comme un modèle, mais être vraiment soi.
Et ensuite il y a peut-être des choses plus cadrées qui sont nécessaires ; ben, c'est les apports techniques pour améliorer ce qu'on a à donner. Pour... affiner le sens qu'on veut donner à ce qu'on fait. Mais c'est secondaire. C'est d'abord... créer. Oui, créer avec notre personnalité, quoi.
Ça c'est important, de pas avoir des gens tous stéréotypés. C'est une richesse, quoi, qu'il y a dans les groupes (silence)»

Nadège

On peut voir, en effet, à propos des représentations de la danse, apparaître deux niveaux d'appropriation de cet objet ; c'est-à-dire deux niveaux de cheminement parcouru, quant à la façon de gérer le rapport entre sa propre subjectivité et ce qui se présente comme un objet de savoir, objet culturel ayant une existence propre.
Ces deux types de discours définissent alors davantage le niveau où chacun se situe dans sa pratique – le "lieu à partir duquel chacun parle" –, qu'il ne décrit un objet dans sa totalité. Et ce discours – qui exprime d'une certaine manière le degré de connaissance de ce qui se présente comme un objet culturel ayant une existence et une fonction sociale propres – fonctionne, dans ce contexte, comme un révélateur à la fois du niveau de pratique et du niveau de réflexion sur celle-ci.

En ce sens, on peut comprendre que la manière dont on se réfère à un objet culturel, la façon dont on l'utilise et dont on s'y projette, puisse déterminer en partie la pratique, en ce qu'elle peut réduire l'objet à telle ou telle fonction, tel ou tel usage qui le constituent, mais qui ne l'englobent pas entièrement.

Si l'ensemble de ce discours peut ainsi révéler un certain type de fonctionnement, il reste cependant insuffisant. C'est pourquoi, il semble utile de le comprendre dans un contexte plus large, relatif au regard plus général que les maîtres posent sur cette pratique.

Ici, l'analyse des discours sur ce que les maîtres pensent de "la conception de l'homme" impliquée dans la danse[68] vient compléter les représentations premières sur la danse contemporaine, tout au moins ce qu'ils en disent dans un premier temps. ce que l'on peut remarquer de ces discours concernant la "conception de l'homme" impliquée dans la danse – c'est-à-dire concernant ce qu'elle engage et contient de significations –, c'est qu'ils viennent à la fois compléter et croiser les discours développés précédemment. C'est-à-dire que là où les maîtres – dans leurs définitions de la danse – mettent l'accent sur ce qu'elle implique chez le sujet qui pratique, il se tournent – dans leurs propos sur la conception de l'homme – vers l'usage et la fonction de cette danse. Inversement, les maîtres qui – dans leurs définitions de la danse – se focalisent sur l'usage et la fonction de celle-ci, mettent alors l'accent – dans leur conception de l'homme – sur le travail du corps qu'elle engage et nécessite et sur ce qu'elle sollicite chez le sujet.

Ainsi, ces discours qui se croisent, contribuent, lorsque l'on rassemble ces deux types de propos, à circonscrire cet objet ainsi que sa pratique. Ils donnent une image plus globale de la danse contemporaine, en évoquant à la fois la manière dont elle sollicite le sujet, la manière dont les sujets se laissent porter voire bousculer par elle, et la façon dont ils la conçoivent en tant que moyen d'expression – et d'éducation –, véhicule d'idées, d'émotions et de sensations organisées pour être données à voir.

Derrière des formules parfois quasi énigmatiques, transparaît le regard porté sur cet objet :

> *«Moi je pense qu'il y a quand même une certaine philosophie... Quant à... quant à la connaissance des autres et de soi. Pour moi, je pense que c'est une formule sociale de comportement.»*
>
> Gabrielle

> *«Ah si,... oui ! Une conception du... du temps, je veux dire. Qu'est-ce qu'on fait de son temps ? Même les danseurs, est-ce que s'ils présentent quelque chose... qu'est-ce que c'est pour eux ? Qu'est-ce qu'ils ont travaillé, pas travaillé ? (silence)»*
>
> Etienne

68 Si cette question peut apparaître bien étrange, nous l'avons posée en ce que la danse contemporaine apparaît, dans les multiples champs dans lesquels elle se développe, comme l'expression d'un mouvement de pensée. Elle dit le regard du sujet qui l'élabore, sa façon de se positionner dans sa pratique. Pour reprendre l'expression de Maguy Marin, elle se présente comme "une question que son temps pose à l'artiste et qui l'oblige à se mettre en doute, à prendre ses repères". Cette question fait alors référence, pour celui qui y répond, à ce qu'il attribue comme fonction à cette pratique, à ce qu'il analyse de l'implication qu'elle suggère, et à ce qu'il repère de son organisation et de ses visées.

Leurs propos font référence aux différents aspects repérés de cette danse. Ils évoquent des grandes directions quant à l'orientation de la pratique et quant à la réflexion qu'ils mènent :

– prendre ses repères,

– s'ouvrir aux autres,

– se positionner, faire des choix.

«Il y a l'écoute, ça c'est vraiment ce qui sous-entend tout. L'écoute de l'autre et de soi. Donc le respect. (silence) S'ouvrir à, quoi ! Voir... toucher... (on n'en a pas parlé aussi de toucher...) [...] C'est un lieu, la danse, où on peut se toucher. On peut reconnaître l'autre aussi physiquement, quoi. Ça c'est important aussi (silence). C'est, en fait, oui ! C'est une écoute, une recherche d'identité ; de qui on est et de qui est l'autre. C'est pareil, quoi... C'est savoir... (silence). C'est pouvoir dire, c'est accéder, en fait, à, c'est pouvoir dire pourquoi on aime, pourquoi on aime pas. De toutes façons, si on arrive à se définir... si on arrive à pouvoir dire qui on est, on arrive forcément à dire par rapport à qui on est ; ce qu'on aime et ce qu'on aime pas, pourquoi. Plus cette définition là, elle est fine, plus la définition des autres est fine aussi. Fine et sensible.»

Catherine

«Un regard ! un regard sur l'autre. Tenir compte de l'autre, être à l'écoute de l'autre, aussi. Heu... le respecter... (silence) Oui, écoute, respect (silence) [...] Etre à l'aise avec son corps, pouvoir parler avec ses mains, pouvoir s'exprimer en face de l'autre, sans être gêné? Avoir une présence aussi. Savoir regarder. Savoir heu... savoir regarder, savoir... ; une éducation pour l'homme, savoir voir ce qui est à voir [...]
Avoir un regard critique (silence).»

Gaëtane

«Et bien j'y vois, comment dire ? Oui, c'est... c'est vraiment faire passer son propre message, sa propre... sa propre sensibilité (silence).
Oui, par le corps. C'est faire passer aussi, heu... un vécu, à d'autres. Faire passer un vécu à l'autre, une sensibilité à l'autre, des messages à d'autres.
Echanger avec d'autres. Enfin, c'est un échange ! (silence) Et c'est un développement aussi,..., un appel à un développement de la sensibilité de ceux qui regardent, de ceux qui participent (silence). [...] Oui, dans une société... comment dire ? où on va vers la compétitivité et puis... l'ascension sociale, etc. il faut revenir à des choses sensibles... ; c'est fondamental. Pour garder justement, le cap de... de la valeur qu'on a... de la valeur de chacun. Voilà.»

Olga

Si ces propos évoquent les questions que la pratique soulève chez les maîtres et qui les amène à opérer des choix, à définir leur propre position, parallèlement ils évoquent certains domaines de préoccupations qui font l'objet du travail des artistes, dans la production contemporaine.
Dans ce contexte, on peut dire que la danse contemporaine – à travers tous les bouleversements qu'elle opère chez le sujet : par rapport à lui-même, par rapport à la façon d'aborder le travail du corps et par-là même le travail pédagogique –, représente non seulement un objet culturel dont la production soutient et alimente la pratique pédagogique, mais également un objet de transformation, pour le sujet, de la pratique.
Elle déclencherait, alors, dans la pratique pédagogique, le même processus de transformation que celui qui a présidé à l'évolution de son statut : opérant une rupture avec les représentations communes de la place et l'utilisation du corps, de même que de la fonction de cette pratique, et passant ainsi d'état d'art dit "mineur" – de divertissement – à celui d'art à part entière. Ainsi, cette autre remarque d'une enquêtée, à propos de la conception de l'homme engagée dans la danse, et mettant l'accent sur l'idée de rupture vis-à-vis des représentations communes :

> *«Je pense qu'elle est très difficile à faire ressentir à des gens très... (silence), très carrés, très... Je pense que la beauté de la danse contemporaine, n'aura pas du tout la même valeur... elle sera pas ressentie de la même façon, par quelqu'un qui est très... heu matérialiste, que par le rêveur, quoi, l'artiste. Je pense que quelqu'un qui est assez matérialiste... il se demande ce qu'on trouve dans la danse contemporaine (silence). Je pense qu'il se pose la question : "où est le lien ?" (silence)*
> *Je vois, à travers des réactions de gens autour de nous,... et c'est vrai qu'il y a aussi... peu de recul par rapport... au vécu d'une autre pratique de danse.*
> *Il y a aussi quelque chose qui est très en rupture avec tout ce qu'on peut connaître : c'est... par exemple la musique, hein !... Pas suivre une musique, c'est quand même quelque chose qui... qui est assez surprenant, quoi. Or, le beau, je pense... pour "monsieur-tout-le-monde", c'est quand même assez lié avec... "j'évolue en musique" ; c'est vrai que c'est l'idée générale qu'on peut avoir, hein ! (silence).»*
>
> Henriette

On peut alors reprendre, ici, l'analyse que fait Nancy MIDOL[69], à propos des rapports de la danse et du sport, pour l'appliquer à la rupture qu'opère la danse contemporaine avec les représentations communes sur la danse en général, avec l'image largement intériorisée de la danse. Là où d'autres types de danse reposent sur la production et la reproduction de mouvements définis, attendus ou codifiés, la danse contemporaine casse sans cesse ce fonctionnement, en allant puiser dans une gestuelle et une organisation chorégraphique qui restent toujours à inventer pour les besoins de l'expression. C'est d'ailleurs en ce sens que Nancy MIDOL dit de l'artiste qu'il "affirme son interprétation du monde et pose un acte

69 N. MIDOL, in *"Danse, le corps en jeu", op. cit.*, (citée dans le sous-chapitre II du premier chapitre, p. 63).

singulier", en ce que *«l'expressivité toujours échappe à la technique [et que] l'innovation n'est pas prévisible»*[70]

Dans cette interprétation, l'artiste *«travaille le paradoxe, l'ambivalence, la complexité, les situation seuils où les choses se retournent en leur contraire, les nuances, les rapports de contiguïté...»*[71] ; ce travail donne alors lieu à une production de mouvements originaux, singuliers, parfois inattendus. Et c'est dans ce contexte que ce travail opère une transformation de l'image communément admise de la danse et de ses usages.
Mais il faut dire, ici, que ce changement de regard, quant à l'usage de cet objet, n'est possible que parce que le sujet se laisse porter par ce type de travail et accepte de transformer ses représentations premières. En effet, on peut penser qu'un sujet rétif à ce genre de travail, résistant aux transformations qu'il engage, puisse, au contraire, renforcer ses images premières sur la danse et l'usage du corps, sur ce qu'il est admis, convenable ou non de faire selon lui.

En ce sens, si l'on peut affirmer que la prise de distance des maîtres, vis-à-vis d'une pratique pédagogique homogène et traditionnelle, est déterminée, en partie, par la culture de référence à laquelle puise le sujet, il faut souligner, dans le même temps, que cet acte est fonction du sujet lui-même. Il est dépendant de sa capacité à se laisser porter par des situations inhabituelles qui bouleversent ses comportements antérieurs, à gérer le rapport entre ce qui doit être et ce qui peut-être, entre sa propre sensibilité et ses habitudes de faire, penser ou dire largement renforcées par un système structuré qui donne légitimité à ces habitudes ; bref, à laisser opérer, dans ce rapport, les domaines de son imaginaire.

Si donc, nous pouvons, effectivement, conclure à l'opérationnalité de notre hypothèse de travail, en ce qui concerne l'influence déterminante de la culture de référence, elle nous semble devoir être, à ce stade, offerte à d'autres investigations. En effet, et afin d'éviter d'en rester à une analyse déductive dépendante de l'interprétation de celui qui analyse, il nous semble devoir étudier le rapport que les maîtres attribuent eux-mêmes, – ce qu'ils en disent –, entre leurs propres pratiques pédagogiques et la danse en tant qu'objet culturel, produit d'œuvres chorégraphiques. Ce discours éclairant le niveau de référence que constitue ou non cet objet.

70 *Ibid.*, p. 51.
71 *Ibid.*, p. 51.

2. RAPPORTS ENTRE PRATIQUE PEDAGOGIQUE ET OBJET CULTUREL

Nous avons dit, en référence à Paul RICŒUR[72] que la structure de l'imaginaire, s'étend, dans le rapport qu'effectue le sujet, entre ce que l'on peut appeler ses utopies et ses idéologies, – lesquelles se présentent comme les "figures de l'imagination reproductrice et de l'imagination productrice". Nous avons dit également que l'imaginaire apparaît dans la double implication entre le réel et l'imaginaire.

Par ailleurs, Georges JEAN, rappelant que *«l'une des revendications essentielles pour toute société en voie de mutation révolutionnaire est de pouvoir laisser à tous les enfants la possibilité constante de glaner ici et là, des sensations, des impressions, des images pour plus tard»*[73], infère dans cette analyse, des orientations pour la pédagogie : pour une pédagogie de l'imaginaire. Celle-ci consiste à "savoir comment on peut user des règles du jeu pour les détruire et en inventer d'autres", c'est-à-dire à "refuser de mettre en place prématurément les règles par lesquelles on prétend affronter le réel".
Dans ce cadre-là, on comprend que si ce que fait le sujet dépend de ce qu'il peut faire (c'est-à-dire de la façon dont il gère le rapport entre comportements d'intégration et de liberté), ce qu'il fait dépend également des occasions qui s'offrent à lui au cours de son expérience : de l'infinie variété des situations qu'il rencontre et de celles qu'il peut lui-même initier.
Ce qu'il fait dépend bien, alors, du rapport qu'il entretient avec le réel.

Et ce rapport que le sujet effectue entre lui – ce qu'il ressent, ce qu'il s'autorise, comprend, valorise... – et la réalité, dépend – au-delà des déterminismes dont il procède : son histoire et son trajet personnels – en partie de la mise en jeu de son imaginaire. Il dépend de sa capacité à introduire un jeu entre le donné – le déjà là – et le dépassement de ce qui s'offre à lui.
A ce titre, le sujet est bien au centre de cette relation. Enfin, à l'intérieur de ce mouvement, cette activité – toujours potentiellement en suspens – qui est fonction, nous l'avons dit à plusieurs reprises, du sujet lui-même, de sa sensibilité et de son degré d'intégration des mécanismes qui déterminent sa pratique, dépend de sa capacité à remettre en cause l'existant, ainsi que de son niveau de réflexion dans ce mouvement-là.

Toute cette activité repose sur les objets qui s'offrent à lui, sur les diverses relations qui s'établissent autour de ces objets et qui lui donnent l'occasion d'agir. Et dans le cas des pratiques pédagogiques que les maîtres enquêtés mènent, en danse contemporaine, auprès de leurs élèves, celle-ci représente, en tant qu'objet culturel, le lieu – espace de savoirs – à partir duquel se met en place ce mouvement.

---

72 P. RICŒUR, *"Du texte à l'action"*, *op. cit.*
73 G. JEAN, *"Pour une pédagogie de l'imaginaire"*, *op. cit.*, p. 92.

Ce que nous voulons dire par là, en revenant aux remarques que nous avons amenées avec Paul RICŒUR, et Georges JEAN, c'est que, outre que "les souvenirs personnels" constituent l'une des sources essentielles de l'imaginaire[74], les relations entretenues avec le réel – et par conséquent, en ce qui nous intéresse, avec l'objet de la pratique – constituent également une source possible de mobilisation de l'imaginaire. Mais il nous faut, ici, prendre le temps d'analyser la place de ces "souvenirs personnels". Il faut souligner que ces souvenirs, inscrits dans l'histoire individuelle de chacun représentent, pour une part, le point à partir duquel l'imaginaire s'est constitué : *«c'est dans "une enfance émerveillée" que les sources de tout imaginaire se constituent pour la vie.»*[75]

C'est pourquoi il est si difficile de tirer des généralités sur les formes de déploiement que prend l'imaginaire, de même que sur les événements ou les situations qui le déclenchent ou le dynamisent tout au long de la vie. Mais cette remarque, d'un point de vue pédagogique, est intéressante à plus d'un titre :

– d'abord, parce qu'elle souligne l'importance de la prise en compte de l'imaginaire, d'une part, et par ailleurs *«la nécessité urgente de luttes situées sur le terrain social et politique»* ; c'est-à-dire de luttes révélant le mythe identitaire – et mystificateur – d'un développement et d'un accès commun à la connaissance, et qui dès lors soulignent l'urgence de cette prise en compte, où le développement de l'imagination est reconnu au même titre que l'intelligence et la sensibilité.

– ensuite, parce qu'elle suggère la destruction nécessaire des obstacles qui empêchent le travail de l'imaginaire – concernant notamment tout ce qui, dans les situations de violence, de misère à la fois psychique et physique, ou de focalisation extrême de certaines représentations, empêche le sujet de se développer dans toutes ses virtualités.

– enfin, parce qu'elle souligne combien l'adulte ne peut faire abstraction de son enfance, ni celle des autres ; ce qui, dès lors, confère à la responsabilité qui est la sienne, une importance d'envergure – quand bien même cette situation n'occupe que très peu de place dans le concret.

Si nous faisons, ici, une telle parenthèse, c'est que nous ne voudrions pas donner l'illusion d'un "monde meilleur", surgi d'un lieu idéal où la valorisation de l'expression, sa prise en compte, son développement, suffirait à l'émergence de ce "monde meilleur" – l'étude d'Eric PLAISANCE [l'enfant, la maternelle, la société] est ici d'un recours éclairant sur cette croyance.

Mais nous voulons souligner que chaque sujet réagit au réel en fonction d'un certain nombre de données (sociales, culturelles, psychiques, éducatives...) qui expriment à la fois ses caractéristiques et son histoire. A ce sujet, Georges JEAN fait remarquer que des individus qui

---

74 Nous reprendrons, ici, l'analyse que fait G. JEAN, [*ibid.*] à propos de ces "souvenirs personnels" qui, selon lui, représentent une espèce de "trésor enseveli" :*«Les souvenirs personnels, écrit Gaston BACHELARD, [Poétique de la rêverie], clairs et souvent redits, n'expliqueront jamais complètement pourquoi les rêveries qui nous reportent vers notre enfance ont un tel attrait, une telle valeur d'âme. La raison de cette valeur qui résiste aux expériences de la vie, c'est que l'enfance reste en nous un principe de vie profonde, de vie toujours accordée aux possibilités de recommencements.»*

75 *Ibid.*

n'ont pas le même réel – qui ne vivent pas dans les mêmes conditions matérielles – n'ont pas le même imaginaire.
Ceci étant, ce qui structure l'imaginaire dépend également des occasions que le sujet a, de le solliciter ; ces occasions se rencontrent tout au long de sa vie, elles dépendent autant des situations, des événements que des rencontres qu'il fait. C'est ici que nous retrouvons ce qui nous préoccupe : l'objet culturel, l'occasion de rencontre qu'il représente.

On comprend alors que l'usage, en pédagogie, de l'objet de médiation puisse avoir des conséquences sur le comportement général du sujet, à la fois pour les élèves et pour les maîtres. Pour ces derniers, la relation entretenue avec l'objet de la pratique est susceptible – à condition que l'objet l'y engage – d'apporter des transformations, en ce que, en l'amenant à s'aventurer vers "d'autres faire", les représentations du sujet sur ce qu'il est possible de faire, s'en trouvent changées.
De là, l'importance – à nos yeux – de ce que l'on appellera la "plasticité" – ou la fluidité – de l'objet ; sa capacité à ne pas se présenter, ni se laisser aborder, appréhender ou voir sous un visage unique, fixe et figé.

En ce qui concerne la danse contemporaine, sa fluidité est ce qui constitue sa plus grande caractéristique. Elle autorise alors son appropriation, pour les sujets, par de multiples points d'entrée ou focales. C'est ce qui explique par ailleurs, chez les artistes, la multiplicité des points de vue et des formes d'expression et d'utilisation de cet objet. Il s'offre comme un terrain propice à l'expression de l'imaginaire, comme une occasion de libérer l'imaginaire. Et "libérer l'imaginaire", c'est – toujours selon l'expression de Georges JEAN – *«créer des situations où l'invention gestuelle, graphique, langagière, etc. devient possible»*[76].
Mais il faut que ce développement de l'imaginaire implique une relation particulière avec l'objet sur lequel il s'appuie, qu'il procède de cette relation ; une relation intime, une interpénétration des différentes sollicitations de l'objet aux fonctionnements sensibles du sujet.

C'est ce qui fait dire à Georges JEAN : *«c'est ainsi qu'un enfant* [et ajoutons tout sujet impliqué dans cette situation] *avancera plus sûrement dans la conquête et la maîtrise de sa propre créativité plastique, si on lui fournit les instruments, les matériaux, les couleurs, les codes élémentaires propres à donner forme aux données brutes de l'imagination. Il arrive d'ailleurs très souvent que ce sont les instruments, les matériaux, les conduites techniques qui ouvrent le champ de l'imaginaire. Lorsque Picasso proclame : "je ne cherche pas, je trouve", il n'exprime pas une autre idée. C'est la main, le crayon, le pinceau, etc. qui précèdent. L'imaginaire se constitue en se structurant et, de ce fait, il permet à la personne de s'enraciner dans sa cohérence.»*[77].

---

76 *Ibid.*, p. 83.
77 *Ibid.*

D'où l'importance, pour nous, de repérer le degré d'intimité des maîtres avec cet objet, la relation qu'ils lui entretiennent, la connaissance qu'ils en ont, la manière dont ils l'utilisent. Car on ne peut se contenter seulement de "libérer l'expression" du sujet, encore faut-il que cette expression naissante puisse progressivement, susciter, déclencher, développer une réflexion, qui amène à repérer consciemment ce qui se met en œuvre, pour ne pas en rester à une espèce d'état de "béatitude" qui ne conduit nulle part ; pour que le sujet puisse repérer, dans cette relation, les transformations qui sont en train de s'opérer, de se construire[78] – ce qui se fera, sans doute, a posteriori, par cette réflexion.
D'ailleurs, l'analyse des propos des maîtres sur les raisons de l'emploi de cet objet à l'école et l'intérêt de sa pratique ["Des raisons pour les autres", "Des raisons pour soi"[79]], nous donne des indications sur l'état de cette réflexion.

Nous soulignerons à ce propos que : *«L'expression libérée ne constitue qu'un moment, nécessaire et jamais suffisant. Encore faut-il pour aller plus loin dans la nouveauté, que l'imaginaire se construise, se dialectise, se structure. On voit communément que la raison organise et que l'imaginaire libère.»*[80]
En effet, l'imaginaire ne se constitue pas contre la raison – nous en avons déjà parlé dans la première partie de ce travail – ; au contraire, sa part, tant sur le plan de l'affectivité que celui de la connaissance, est importante. Dans les émotions comme dans la mémoire – à travers laquelle *«nous sommes capables, non de reproduire des concepts ou de répéter des mots mais bien de revivre quelque chose à partir d'images enregistrées et susceptibles de renaître à chaque stimulation du présent»*[81] – l'imaginaire donne sens aux chemins par lesquels se construit la "raison"[82]. L'analyse de Jean-Paul SARTRE, sur les rapports de l'imaginaire et de la raison,

---

78 On peut souligner ici – à propos du développement de la personnalité, dont parle G. JEAN, à travers la structuration de l'imaginaire –, ce que dit Philippe MALRIEU [*"la construction de l'imaginaire"*, Dessart, Bruxelles, 1967, p. 244 – cité par G. JEAN], à propos de cette structuration à la fois du sujet et de son imaginaire : *«Si la personnalisation consiste en un effort pour surmonter les divisions qu'imposent au sujet des engagements divergents, on peut dire que l'imagination en est un mode primitif indispensable : celui où il dessine, sans pouvoir encore les définir de façon claire, les moyens de sortir de lui-même, de donner un sens à sa vie en condensant dans l'action dont il rêve une multiplicité d'existences séparées.».*

79 Voir chapitre III, "La danse contemporaine comme choix délibéré de pratique pédagogique".

80 G. JEAN, *op. cit.*, p. 82.

81 *Ibid.*, p. 70.

82 Pour donner un exemple de ce mécanisme, nous reprendrons l'analyse que fait G. JEAN [*ibid.*, pp. 72-73] à propos de la construction de la notion de temps chez l'enfant ; analyse à travers laquelle il souligne que "la connaissance subjective du temps est nécessaire à toute prise de conscience de l'Histoire en tant que telle". Il fait alors référence aux travaux de Francine BEST [*"Pour une pédagogie de l'éveil"*, Armand Colin, Paris, 1973] pour qui, la perception de l'histoire par l'enfant, passe, comme chez l'historien, par la "capacité d'imaginer le temps" : *«dans une science comme l'histoire, l'objectivité ne peut exister au niveau du contenu du récit historique. Le caractère rigoureux ne peut être trouvé que dans la recherche et l'étude des sources de documents de tout genre. Dans ce domaine, s'entrecroisent l'objectivité, au niveau de la méthode, et la subjectivité comme désir de rechercher personnellement la "vérité" du passé et comme capacité d'imaginer le temps.»* Dans ce contexte de relation entre subjectivité et objectivité, entre imaginaire et réel, tout le problème revient alors – dans cet exemple – à ne pas se perdre dans les songes mais, comme l'indique G. JEAN, "à fonder l'imaginaire sur le caractère d'authenticité et d'objectivité maximales des documents que l'historien établit et interprète". On voit par là combien les rapports de l'imaginaire et de la raison ne sont pas contradictoires mais s'interpénètrent.

est ici éclairante : *«les rapports du concept et de l'image ne posent aucun problème. Il n'y a pas "des" concepts et "des" images. Mais il y a pour le concret deux façons d'apparaître comme pure pensée sur le terrain réflexif et sur le terrain irréfléchi comme image»*[83]

C'est pourquoi l'analyse de la relation du sujet à l'objet est-elle intéressante, en ce qu'elle peut éclairer –dans la façon dont il en parle, tant sur le plan réflexif que celui des "images" qu'il évoque – le fonctionnement du sujet à son égard et le niveau des transformations qui s'établissent dans cette relation.
A ce niveau, il faut mentionner que le rapport qui nous intéresse dans cette relation du sujet à l'objet – de la production des pratiques pédagogiques à celle des artistes –, n'est pas tant une relation de modélisation, c'est-à-dire la reproduction de ce qui s'offre et peut représenter un modèle, mais celle qui se place dans un mouvement où ce qui est diffusé dans la production artistique, vient déclencher, dynamiser les réflexions et motivations des sujets (ici les maîtres).

Ce qui nous intéresse dès lors, dans cette relation, c'est le déclenchement qui s'opère, chez les maîtres, face aux productions artistiques ; le passage qu'elles autorisent, suggèrent et facilitent comme désirs de faire ; ce qu'elles rendent possibles et surtout "souhaitable" chez eux.
Ce qui nous intéresse donc, est la manière dont l'objet est mobilisé par le sujet, pour tout à la fois dynamiser et alimenter son propre travail. Dans cette dynamique, on peut faire remarquer que le nœud de cette relation réside, sans doute, dans ce "souhaitable". Non pas ce qui est seulement possible, mais ce que l'on imagine pouvoir faire, à partir de ce qui est déjà là ; la manière de cheminer avec ce déjà-là pour faire surgir son propre faire.

On rapportera alors, ici, cette remarque :*«Logique implacable de la modélisation scientifique et technique, dès lors qu'une chose peut être réalisée, on admet qu'elle soit réalisée. Le fait de pouvoir faire "suffit à justifier de faire" et CASTORIADIS de remarquer que le chemin du progrès "est de moins en moins celui d'un "souhaitable" quelconque, et de plus en plus celui du simplement faisable»*[84] On peut dire, en effet, que ce n'est pas parce qu'une chose est faite par quelqu'un (une pièce chorégraphique) qu'elle est faisable par d'autres (dans un rapport de modélisation). Mais que c'est justement parce que cette chose est faite, qu'elle peut susciter et soutenir l'envie de faire pour d'autres, qu'elle ouvre la possibilité de laisser s'exprimer – prendre forme – leur "souhaitable". Parce qu'elle est capable de mobiliser les énergies, d'émouvoir, d'interpeller ou d'éveiller – à partir de ce qui porte "quelque chose de l'humain" – , cette trace d'humanité que chacun porte en soi, pour faire partager le sens.
Et c'est dans ce "souhaitable", dans la façon dont il prend forme, que l'on peut sans doute repérer le fonctionnement de la relation du sujet à l'objet, le mouvement de transformation de

83 J.P. SARTRE, (1940). *"L'imaginaire"*, Gallimard, Paris, p. 211 – cité par G. JEAN, *ibid.*, p. 61.
84 Ph. MOAL, (1989). *"Et vogue la danse"*, in *"La danse, naissance d'un mouvement de pensée"*, Armand Colin, Paris, p. 59, citant C. CASTORIADIS, (1987, *"Les scientifiques parlent..."*, sous la direction d'A. JACQUART, Hachette, Paris, p. 267).

Et c'est dans ce "souhaitable", dans la façon dont il prend forme, que l'on peut sans doute repérer le fonctionnement de la relation du sujet à l'objet, le mouvement de transformation de ceux qui s'inscrivent dans cette relation. En cela, ce qui est fait par quelques uns peut devenir source de progrès pour les autres, dans un mouvement qui implique une relation particulière à l'objet.

-1- Des nuances de rapports

Tout ce que nous venons de rapporter ici, place au centre de l'analyse, la relation que le sujet entretient avec l'objet. C'est pourquoi, cette étude des rapports entre pratique pédagogique et objet culturel nous paraît-elle intéressante dans notre travail, pour renforcer toutes les analyses précédentes : les réflexions amenées par les maîtres sur le rôle et la place de cette pratique dans l'école, ce qu'elle déclenche, chez eux, d'analyse sur le rapport au savoir et de transformation de leurs perceptions initiales – lesquelles se disent à travers le regard posé sur le contexte, leurs relations aux collègues.

Ce que nous pouvons dire, dans un premier temps, c'est que la question posée, relative au rapport entre la pratique pédagogique en danse contemporaine et la danse en tant qu'objet culturel, leur parut être une question à ne pas poser, justement question. C'est-à-dire que les propos amenés à ce sujet, semblaient indiquer une relation évidente entre cette pratique pédagogique et cet objet culturel (en tant que faisant l'objet de productions artistiques données à voir).
L'unanimité du lien entre ces deux pôles, semblant mettre en évidence combien ce lien est nécessaire, voire vital pour la pratique pédagogique.

> *«Les spectacles, bien sûr. C'est important. Et je trouve, plus on en voit, plus c'est riche et plus on a un regard... de chorégraphe. D'abord on a un regard, parce qu'on retrouve des choses, heu... que nous mêmes nous avons vécues dans les stages, en tant qu'adultes – ou qu'on fait vivre à certains enfants. Moi, j'ai retrouvé, heu... tout ce qui est appuis, tout ce qui est énergie, bon, ... il y a plein de choses qu'on retrouve dans les chorégraphies et on comprend mieux, parce qu'au début c'était un langage qui me surprenait et je... je comprenais moins.*
> *[...] Et puis l'intérêt c'est les chorégraphies, la mise en espace, ça aide aussi par rapport aux enfants. Parce que utiliser l'espace scénique... parce que si on travaille en amas dans un coin, il faut qu'il y ait contre-point quelque part. Je veux dire... il y a plein de choses, comme ça, que j'ai apprises grâce... grâce aux spectacles... de professionnels. Ça, c'est très important, ça fait partie de la formation des instituteurs.»*
>
> Gaëtane

Le spectacle de danse – tel qu'il se produit dans la multiplicité des œuvres chorégraphiques – semble constituer le lien à partir duquel s'alimente la pratique pédagogique ; à partir duquel elle se construit et trouve à la fois ses points d'inspiration et de motivation.
Un lien où le rapport établi entre ces deux aspects de la pratique (pratique pédagogique et pratique professionnelle) se fonde dans un rapport d'intimité, impliquant et renforçant progressivement la connaissance des maîtres.

Rappelons, ici, que l'analyse de ce rapport concerne le travail de la pertinence de l'hypothèse déjà émise, selon laquelle la différenciation des pratiques pédagogiques dépend – ou dépendrait – en partie, du rapport à la culture de référence. Rapport relatif tout à la fois à l'usage de celle-ci, au niveau de connaissance des maîtres à son égard et au degré de dépendance de la pratique vis-à-vis d'elle.

Ajoutons également que lorsque nous parlons d'unanimité des discours, quant au lien évident entretenu avec cet objet (à travers le suivi des spectacles), cette unanimité s'exprime quant à la forme de relation, mais contient des niveaux différents de sensibilité. D'où la nécessité d'approfondir cette première remarque.
Par ailleurs, cette unanimité fait exception pour l'une des enquêtées, pour laquelle il n'y a pas de lien direct à poser entre la pratique pédagogique et la production des artistes ; entre les exigences du travail pour les enfants et celles du travail des artistes.

> *«Je pense que ça a quand même pas grand chose à voir, quoi. (Silence) [...] Moi, je pense pas que ce soit un but , pour les petits, ... les chorégraphies pour les spectacles. Moi, j'en vois les limites. C'est bêtement matériel, mais... je pense que... pour pouvoir faire le lien, il faut avoir l'occasion de montrer des spectacles aux enfants, de faire tout un travail d'analyse de spectacles... D'abord , j'en suis pas capable, j'ai pas une formation suffisante pour mener à bien une analyse... Et d'autre part... on n'a pas non plus le temps, forcément, de... passer tant de temps à ça.»*
>
> Henriette

La position de cette enquêtée est entièrement tournée vers la pédagogie ; sur l'utilité d'une telle pratique sur le plan pédagogique. Et c'est sans doute le manque de fréquentation des salles de spectacle, la distance avec les productions artistiques qui la cantonnent dans ce pôle-là :

> *«Il faut dire que la danse contemporaine, c'est quand même qu'une partie de l'éducation physique ; et l'éducation physique, c'est quand même qu'une partie de l'emploi du temps. Heu... il faut aussi... arriver à faire la part des choses, même si la danse contemporaine apporte en interdisciplinarité, des choses... qui sont intéressantes, on peut pas... partir vraiment du milieu culturel. Je pense que c'est difficile. Ou alors, il faut faire un projet où on ne fait que ça ; comme l'année où on avait fait une classe artistique en danse contemporaine, quoi. (Silence). C'est vrai que là, on avait eu matière*

à ... travailler. [...] Même si on est convaincu que ça amène quelque chose aux enfants, heu... on se heurte quand même à des problèmes matériels !»

Henriette

Par cette analyse, cette enquêtée évoque alors davantage le contexte de sa pratique – exclusivement centrée sur le domaine scolaire – qu'elle n'affirme une volonté déterminée de la restreindre à ce contexte-là. En ce sens, il semble que ce soit le manque d'intimité nouée avec l'objet culturel et le manque de connaissances qui réduisent la pratique à sa seule dimension pédagogique :

«Bon, moi, de toutes façons, des connaissances pures... sur le plan culturel de la danse et tout ça... je n'en ai pas. Je... je me suis engagée un petit peu là-dedans parce que je pense que ça apporte quelque chose aux enfants. Donc, heu... moi... au niveau formation et objectifs, j'essaye simplement de reproduire ce que j'ai vécu avec X, hein ! Bon, c'est vrai que c'est déjà très riche, hein... parce qu'on travaillait intensément au niveau d'une classe, et on a travaillé au niveau d'ateliers, en plus. Donc heu... moi, j'ai appris comme ça, hein. Mais heu... moi, mes objectifs... ben ils restent toujours les mêmes, hein, c'est apporter quelque chose à l'enfant. C'est pas pour moi. Je fais pas ça pour me faire plaisir dans ma classe. Je veux dire que... mais il y a d'autres matières que l'on fait parce que... parce que c'est au programme, hein ! Mais ça, je l'ai choisi.»

Henriette

Ici transparaît le degré de dépendance nouée avec des situations faisant référence – le travail élaboré avec une autre personne et le seul point de référence qu'elle constitue – quand d'autres sources ne viennent alimenter le regard. Néanmoins, l'engagement pour cette pratique et le choix délibéré à son égard, amènent cette maîtresse à élaborer une position critique argumentée et puisant à l'expérience de cette pratique, vis-à-vis de pratiques plus traditionnelles. Mais le manque d'intimité avec l'objet culturel, la condamne à des visées purement pédagogiques[85] et

---

85 Nous retrouvons, ici, l'analyse d'Olivier REBOUL [*"Les valeurs de l'éducation", op. cit.*, pp. 5-9] à propos du rapport des valeurs de l'éducation avec la vie. Pour cet auteur, *«parler des "valeurs de l'éducation", c'est laisser entendre que ces valeurs cessent d'en être dès qu'on a fini d'éduquer.»*
Parmi toutes les initiatives pour rapprocher l'école de la vie – visites de musées, spectacles... –, il semble que celles-ci soient vouées à une impasse conduisant à assimiler ces initiatives au domaine de l'école : *«Effet pervers d'une pédagogie, même la meilleure, surtout la meilleure au fond : tout ce qu'elle invente pour faire comprendre et aimer la vie aboutit à rejeter cette vie dans l'enfance. Faut-il que les valeurs de l'éducation soient celles d'un paradis perdu ? Ou alors, il faut rectifier le concept d'éducation ?»*
Ici, ne comprendre, comme cette enquêtée, la pratique en danse contemporaine qu'à travers des visées éducatives – qui la font alors percevoir comme pur objet scolaire –, ne revient-il pas à opérer cette conversion qui empêche de tisser des liens avec la vie, de nouer une intimité – dans ce cas précis – avec l'objet culturel, qui se donne à voir hors de l'école ? Conversion qui réduit l'essence de cet objet à son utilité pédagogique, qui l'enserre dans les murs de l'école.
Or, dit Olivier REBOUL : *«Faut-il faire de l'éducation, au lieu d'un paradis à jamais perdu* [première contradiction], *la traversée du désert vers la terre promise ?»* [deuxième contradiction]. Entre ces deux positions, celle de l'éducateur. *«Nous nous bornerons à dénoncer une pente dangereuse car elle repousse sans cesse l'éduqué à son enfance, et l'éducateur aussi. [...] Les valeurs de l'éducation sont liées à l'apprendre.*

l'empêchent de développer une pratique personnelle, libérée de la seule référence à ce qu'elle a, elle-même, vécu.

Le rapport à l'objet culturel nous semble alors pouvoir contenir des éléments qui, non seulement indiquent le niveau d'appropriation de la pratique par les sujets, mais également qui déterminent son degré d'émancipation au regard de pratiques plus modélisées.
Il indique la part de chaque sujet dans ce rapport. Sa part imaginaire.

Si la relation entretenue avec l'objet culturel semble être une relation "naturelle", elle s'exprime néanmoins à des degrés différents.
Dans les discours tenus par les maîtres, on peut repérer :
– des maîtres qui s'alimentent des productions des professionnels pour en retirer, directement, des règles de fonctionnement pour la pratique pédagogique ;
– d'autres, pour lesquels la production est un lieu où l'on va puiser des émotions, propres à enrichir leur propre sensibilité ; laquelle permettra, en retour, de nourrir la pratique pédagogique ;
– à côté de ces deux types de relations, on trouve des maîtres qui analysent cette relation dans un rapport de continuité. C'est-à-dire dans un rapport où pratique pédagogique et pratique culturelle se côtoient : la seconde entretenant la première ; où le rapport se comprend à travers la connaissance qu'il y a à avoir de l'objet culturel, non seulement pour eux-mêmes, mais pour les élèves aussi. Les spectacles étant alors l'occasion de sortir de l'école, de montrer l'existence de cette pratique hors de l'école et de lui donner vie dans l'école.

• Pour le premier groupe, ce qui se dit , simplement, exprime combien le spectacle vivant est un lieu de ressource pour la pratique pédagogique ; un lieu auquel on puise des idées, on trouve des lignes directrices pour la pratique, à partir de ce que chaque maître décode, retient, des montages chorégraphiques.

> *«C'est-à-dire que si je vais voir un spectacle de danse, heu... Bon, on va sûrement voir un spectacle pour heu... penser à autre chose. C'est une sortie. Et finalement, quand je vois un spectacle de danse, j'ai toujours mon arrière pensée pédagogique ; je n'arrive jamais à profiter à 100% du spectacle pour mon propre plaisir, parce que je vois toujours derrière ma pratique pédagogique. C'est terrible, heu...*
> *Et plusieurs de mes collègues en ont parlé aussi, c'est vrai, on n'arrive jamais à profiter à 100% pour nous-mêmes parce qu'on se dit : tiens, ça, ça serait intéressant avec les enfants ; ça, j'y avais pas pensé, ce mouvement, ou bien ce déplacement, ou travailler avec tel objet, heu... Donc, on n'arrive jamais finalement à profiter à 100% de sa sortie*

Elles sont ce qui mérite d'être appris par chacun et en même temps l'acte de l'apprendre ; apprendre étant devenir homme.»

(rire). Parce qu'on y voit toujours quelque chose derrière. J'ai enregistré beaucoup de cassettes que j'enregistre à la télé – souvent ça passe très tard le soir, il y a de beaux spectacles de danse qui passent – ; j'ai pas mal de cassettes que je visionne de temps en temps et... bon, j'ai beaucoup de plaisir à les regarder mais à chaque fois c'est pour ! ma pratique pédagogique et...»

Laure

«Ben, moi ce que je fais, c'est que j'essaie de voir le maximum de spectacles et... des vidéos aussi. J'essaie de lier ça, mais... (bon là, je l'ai pas encore fait) j'aimerais bien heu... comment dire ? Par exemple l'année dernière, j'avais deux vidéos [...] Et ça, je l'avais passé aux enfants, ils avaient beaucoup aimé. Et... j'avais bien aimé... je sais pas... à partir de là, voir ce que, eux, peuvent exprimer. Faire un petit travail, à partir d'une vidéo, comme ça. Pas forcément essayer de recalquer, mais prendre des choses, quoi. Puis, j'aimerais bien aussi, les conduire à un spectacle. Mais sortir le soir...
J'essaie de m'inspirer de choses... dans l'esprit ! Je sais pas si j'y arrive, mais bon... Par exemple, cette histoire de tabouret, pour moi c'était travailler avec des objets, comme on peut le voir lors de spectacles, comme je leur ai montré dans certains extraits vidéos. C'était travailler comme ça, en collaboration avec des objets. Essayer d'arriver aussi à des petites choses... ludiques. Parce que, finalement, quand les enfants ont vu ça, ou même quand je leur ai demandé de travailler avec des tabourets, ils étaient assez surpris ! Et bon... essayer de tirer profit de tout ça. Mais heu... oui... j'essaie de m'inspirer de tout ce que je peux voir. C'est important.»

Clotilde

«Je vois moi-même des spectacles... et... Bon, ben, dans ce que je vois des spectacles – soit amateurs, soit professionnels... (silence) je pense que je suis influencé aussi par... par ce qui est montré (silence) [...] Pour moi... c'est lié. Enfin, je ne cherche pas à reproduire avec les enfants ce que je vois, moi, sur scène, hein. Heu... mais je m'en inspire, je prends en compte. Je me rappelle de la chorégraphie de... [...] Et. je pense que ça m'influence beaucoup aussi, ça (silence). Le fait de... de proposer aux enfants des situations où ils sont... ils sont relativement libres d'agir. Il y a pas de... (silence). Il y a pas de modèle, quoi... imposé.»

Pierre

• Dans le deuxième groupe, ce que les maîtres semblent privilégier davantage est "l'ambiance" dans laquelle ils se plongent dans les spectacles ; ce qu'ils en retiennent pour eux-mêmes d'une manière très générales : la lecture qu'ils en font, les émotions qu'ils en retirent.

«J'adore aller aux spectacles... Oui, parce qu'on relève des choses, on relève de petits éléments et puis, de par la pratique qu'on a, on retrouve des choses que l'on a fait. Ça

permet de ... peut être de se rassurer, de se dire que... on est... Enfin ! je pense qu'on doit faire des erreurs de toute façon, mais... je pense que ça permet, si on veut, d'asseoir la pratique sur quelque chose. [...] C'est une référence. A la fois on se régale de regarder ce genre de spectacle... mais là aussi je pense qu'il faut avoir été averti avant et ... quelqu'un qui ... Je me vois pas, il y a quelques années, aller voir ce genre de spectacle sans avoir eu fait de la danse. [...]
C'est vrai que le fait d'avoir fait de la danse, de l'avoir pratiquée comme ça... ça... ça permet de mieux comprendre ce que l'on voit.»

Valérie

«Ben, moi, je pense que la danse contemporaine... les spectacles qu'on voit... ben, ce sont des émotions que tu transmets, c'est une communication, c'est... c'est l'ouverture sur le monde contemporain. C'est une ouverture sur les autres, c'est...»

Gabrielle

«Et bien, j'établis déjà un rapport de lecture. Lorsque je vois un spectacle de danse contemporaine, je pense que... chacun a sa propre lecture... du spectacle, du sens qui lui est donné... La danse contemporaine c'est une lecture aussi... Donc, ça veut dire que quand je la pratique avec mes élèves, ce n'est pas de la lecture , mais une écriture... Enfin, je crois ! Je me pose beaucoup de questions sur le sens de l'écriture en danse. (silence).
[...] Vous voulez dire est-ce que je vais replacer ce que j'ai vu dans un spectacle dans ma pédagogie ou... ou prendre des éléments corporels ou... (silence). Je vais dire que ça se pourrait parce que je vais dire qu'on échappe pas quand même... Est-ce que c'est une forme d'imitation et à ce moment là c'est une technique qu'on applique ? en tout cas, je ne le ressens pas comme ça !»

Ophélie

• Dans le troisième groupe, la production artistique en danse contemporaine apparaît davantage comme un lieu qui conforte la pratique pédagogique ; un espace duquel on ressort ressourcé et motivé, un milieu dans lequel on plonge pour donner lieu à des rencontres, des échanges.

«Ben disons que pour les enfants, je pense que c'est une sensibilisation à ce type de spectacle. Même si, dans le milieu où je pratique, je sais qu'ils n'ont pas beaucoup l'occasion d'aller voir des spectacles. Mais je me dis que la graine semée va peut-être germer un jour. Heu... Ben, je souhaiterais aussi heu..., avoir un bagage de cassettes assez important pour pouvoir les... faire des échanges entre les enfants et puis les spectacles qu'ils voient.
Sinon le lien... Moi, je trouve que... que la démarche est la même quoi ! Enfin, j'essaye d'avoir la même démarche que les chorégraphes de danse contemporaine.

C'est-à-dire une recherche de même nature de sensibilité, d'expression Il y a des choses que les enfants font et que je retrouve dans certains spectacles de danse... Et je reprends aussi certaines choses que j'ai vues, pour... pour travailler avec les enfants. C'est un échange ! réciproque (silence). Je ne sais pas s'il faut mettre les deux exactement dans le même plan. Je pense qu'avec les enfants, il y a un plan pédagogique... il y a un plan, heu... C'est difficile comme question (silence).»

Olga

«Je sais pas trop... Heu... il est difficile, enfin... j'aimerais leur montrer, moi, ce que j'aimerais faire, c'est leur montrer des danseurs heu... plus ! quoi. Faire venir des gens à l'école, qui dansent... pour qu'ils voient, pour qu'ils comprennent ce que c'est que... parce que quand on leur parle de danser au départ, qu'est-ce qu'ils ont comme image de la danse ? Ils ont heu... les ballets de TF1 par exemple ou le... le rock peut-être d'une fête des parents, heu... Mais quelle image sociale ils ont, c'est que ça, hein ! Donc moi je voudrais leur montrer d'autres choses [...].
J'attends des choses qui soient autant ...chargées d'émotions, que ce que j'aime leur faire faire, quoi. Que ça allie heu... le corps, le cœur et l'esprit.
[...] Bon, j'aurais aimé... Bon, là il y avait [un danseur] qui était coordonnateur, dans le projet collectif des dix huit classes, qui devait passer dans ma classe et j'aurais aimé qu'il... qu'il danse devant eux, ne serait-ce que quelques minutes ; heu... peut-être, même, j'avais proposé des choses sur le thème de l'eau, ... enfin, moi j'aurais aimé qu'il y ait un échange comme ça. Que eux montrent l'état de leur travail et que lui puisse faire un écho, heu... quelques minutes, de ce qu'il avait vu, en improvisation ou la fois suivante... Bon, ça n'a pas pu se faire. Mais, ... moi j'aimerais que les danseurs soient plus présents, enfin, qu'on puisse plus souvent montrer... bon, aller voir des spectacles dans un lieu de spectacle c'est bien, et puis qu'un danseur puisse venir dans l'école.»

Mathieu

Heu... voir la danse, c'est important déjà. Je crois, c'est... une des trois facettes que l'élève-danseur doit avoir. Enfin, il doit voir, il doit apprendre à avoir un regard ! sur la danse. Parce que... c'est vrai que c'est un peu... déstabilisant ! Si quelqu'un n'a pas l'habitude de voir du contemporain, à mon avis, ça peut choquer au départ. Justement, il faut apprendre à voir. Pas forcément apprendre à... à trouver une histoire. Il y a pas forcément d'histoire, mais c'est... accepter de recevoir des émotions... et heu...
Oui ! Il y a ça qui est important, heu... Après il y a d'autres dimensions qui sont peut-être plus techniques. Par exemple, hier, les techniques au sol, comment avancer, ça m'a beaucoup heu... interrogée, quoi. Il y a l'émotionnel, mais il y a aussi l'autre facette, quoi. Et heu... pour les gamins, je pense qu'il y a d'abord ... voir des choses et après il

faut essayer de lui montrer –peut-être ! – ça peut être un appui pour lui montrer l'occupation de l'espace, certains contre points, des choses comme ça.
Mais il faut qu'il le vive aussi, faut pas passer que par de... de l'observation. Mais je pense que c'est indispensable... dans une culture (silence). Faut apprendre aussi à être critique ; dire pourquoi il a aimé, pourquoi il n'a pas aimé, pourquoi c'est différent d'untel...
[...] Dans sa propre pratique, je pense, ça a un apport... On peut pas rester complètement... enfin... froid ! Enfin, ce qu'on voit...c'est obligé que ça ait une conséquence sur la pratique (silence). Ne serait-ce que sur la motivation. Je me souviens quand... en lycée, parfois, heu... quand on allait voir des spectacles, et ben, les séances d'après, on avait plus envie. Ça motivait, quoi... Ça donne un sens. Et le sens il est aussi donné par le projet du groupe... savoir qu'on va montrer à des gens, c'est motivant. [...]
Faut qu'il y ait d'autres ouvertures, et sur les gens du métier, et sur heu... les autres petits groupes de gamins, puis montrer ce qu'on fait, enfin... Moi, il me semble que c'est un échange. Qu'il doit y avoir beaucoup d'échanges... pour que ça tourne pas trop en rond, quoi.»

Nadège

Ici, le rapport avec la danse contemporaine est conçu dans une relation de continuité entre ce que fait le maître avec ses élèves et ce que font les danseurs. Une relation qui donne lieu à des échanges où peuvent se rencontrer des sensibilités différentes ; des échanges qui soutiennent projets et pratiques et qui n'opèrent pas comme un assujettissement mais comme une occasion de s'enrichir.

«C'est des choses [la danse, les spectacles] pour m'enrichir moi ! Et ensuite, étant enrichie, la pratique... c'est lié, enfin... la pratique s'enrichit. Je vois pas de... j'ai pas envie de faire de... de séparation. C'est un tout je crois, la vie, le travail fait partie... fait partie des choix (silence) de soi, de ce qu'on peut donner (silence). [...] Oui ! je pense que la danse ça, ça... enfin... oui... contribue, chez moi, à retrouver une certaine... ouverture. Une certaine dynamique, une certaine... expression, quoi, vitale ! Oui, ça compte pour moi, ça fait partie heu... oui une partie importante d'un retour sur soi ou d'un... D'une retrouvaille avec moi-même. Une retrouvaille (silence).»

Olga

Si ces trois types de rapports expriment, à travers les discours, différents types de relations entretenues avec l'objet culturel, ils ne disent pas, en revanche, si les maîtres s'en tiennent uniquement à ce qu'il expriment ici ; si chaque maître réduit sa relation à l'objet, à ce qu'il valorise dans ses propos.

En effet, rien ne dit, pour les maîtres privilégiant les émotions que les productions artistiques suscitent chez eux – propres à alimenter ensuite leur pratique pédagogique –, qu'ils ne retirent pas également de celles-là des règles de fonctionnement pour la pratique (par rapport au travail de l'espace, l'énergie, etc.). Réciproquement, rien ne dit, pour les maîtres focalisant leur intérêt sur ces règles de fonctionnement, qu'ils ne puisent pas et ne se laissent pas porter par les émotions que dégagent les pièces chorégraphiques.

Ce que nous voulons dire par là, c'est que les discours tenus par les maîtres, sur cette relation, contribuent, ensemble, à dépeindre différentes formes de rapports à l'objet culturel. Des formes qui ne se contredisent pas mais qui évoquent différentes articulations à celui-ci ; qui définissent différentes manières de se projeter dans cet objet et de le prendre pour soi, pour son propre fonctionnement.

-2- Un cheminement commun

Dans ces différents types de relations, se lit la mise en jeu des imaginaires de chacun. Et nous pouvons, alors reprendre ici l'analyse de Georges JEAN à laquelle nous faisions précédemment référence et amenant l'idée que c'est dans le rapport à l'objet – à la matière qu'il constitue – que s'élaborent et prennent forme "les données brutes de l'imagination" de chacun : *«C'est ainsi qu'un enfant avancera plus sûrement dans la conquête et la maîtrise de sa propre créativité plastique, si on lui fournit les instruments, les matériaux, les couleurs les codes élémentaires propres à donner forme aux données brutes de l'imagination ; il arrive d'ailleurs très souvent que ce sont les instruments, les matériaux, les conduites techniques qui ouvrent le champ de l'imaginaire.»*[86].

C'est dans ce rapport, où l'objet devient moyen de s'approprier son propre fonctionnement , dans la manière de le comprendre – de le prendre avec lui – que prend progressivement forme sa propre expression. Que se construit un cheminement personnel qui se structure peu à peu.
Ceci étant, nous ne voulons pas, ici, donner l'impression que ce rapport à l'objet soit ce moyen idéal qui assure à tout coup une expression libérée. L'objet lui-même peut transformer – par sa force de prégnance ou sa survalorisation – une relation de réciprocité en un rapport de dépendance. Sa mobilisation comporte ses propres limites, comme celle repérées par ce maître :

> *«Bon... comment dire... Cette année je travaille avec une professionnelle. Mais, professionnelle qui est une pédagogue. Par exemple, j'ai travaillé avec des danseurs ; ils venaient une fois tous les mois, ils donnaient des ordres et... voilà, ils avaient fait la chorégraphie. Il y avait un sacré "zoulou" là, bien ! [...] Donc, il a réussi à venir deux-*

86 G. JEAN, *op. cit.*, p. 83.

trois fois, il nous a expliqué, voilà. (silence) Donc, moi je crois, il faut des intervenants mais... (silence) heu... je pense quand même... formés... oui formés. Ou dans ce cas-là, pas d'intervenants, les enfants vont au spectacle, c'est tout. [...] C'est pour ça, je doute beaucoup de tout ça, de... par exemple, des artistes, des peintres et des sculpteurs qui vont dans les écoles. C'est quelque chose qui (silence). Je veux dire, si on est artiste, on est artiste. Bon, peindre, sculpter... (silence). Si quelqu'un demande des explications, il répond, mais je veux dire, en faire tout un... il y a quelque chose qui... (silence) Au niveau de l'art, c'est un peu bizarre... (silence).
Voilà, je vois pas comment expliquer, décortiquer ce qu'on a fait... je sais pas. Parce qu'il y a tout un côté, pas personnel mais...»

Etienne

Ce type de remarque critique, quant à un engouement aveugle vers ce champ artistique, a été relevé à plusieurs reprises par différents maîtres. La position de l'enquêtée disant ne pas relier sa pratique pédagogique aux productions artistiques, relève sans doute, en partie, de cette position critique. D'autres ont pu souligner la dérive consistant à appliquer, pour de jeunes enfants, des exigences de mises en scène ou de répétition, proches de celles des danseurs. D'autres encore ont pu également évoquer et regretter les raccourcis que le projet de spectacle (le passage sur scène) pouvait poser au plan pédagogique.

Nous voulons dire par là que la relation à l'objet culturel, si intime soit-elle, n'empêche pas une position critique de la part des maîtres quant à la place à tenir dans cette relation-là ; et ceci, quand bien même les maîtres peuvent développer, par ailleurs, toute une argumentation révélant à la fois les aspects positifs de cette pratique, sa place et son rôle dans l'école.
Mais ce que nous voulons souligner, dans cette étude du rapport à l'objet de pratique, c'est que ce rapport révèle un niveau de relation particulier, lui-même autorisant alors, sur le plan pédagogique, un "autre faire" possible.

Ce rapport particulier à l'objet de pratique est, par ailleurs, renforcé par ce que disent les maîtres des connaissances qui mettent en œuvre et soutiennent leurs pratiques pédagogiques.
Interrogés sur les sources venant aider à leur pratiques, il apparaît que ce sont principalement – pour chaque maître – les spectacles qui constituent un lieu à partir duquel se développent leurs connaissances, à la fois pour la pratique et sur cet objet – ses caractéristiques, ses différentes formes d'expression. Le spectacle représente alors, une ressource importante ; la pratique personnelle également.

«Ben, mes principales sources... sont les spectacles que je vais voir. Ma pratique en théâtre, les bouquins : tout ce qui peut paraître sur... par exemple "les activités d'expression à l'école, l'éducation artistique à l'école". Alors, je suis très à l'affût de tout ce qui pourrait en fait... dire que ce que je fais, ça fait quand même... quand même

partie du programme, quoi ! Ça, c'est la première fois qu'il y a un texte ministériel qui paraît sur l'éducation artistique à l'école. En plus, ça a été distribué dans toutes les écoles. Tout ce qui est parution d'école : journaux pédagogiques sur danse ou théâtre. Je lis les comptes-rendus d'expérience, par exemple, ce qui a été mené dans une école, dans une classe.
Tout ce qui est ministériel, je le prends pour justifier le reste, je lis pour apprendre aussi, pour voir un peu. Mais, bon, c'est difficile dans les bouquins, parce que... j'apprends plus en voyant, en fait, qu'en lisant. Parce qu'en fait, c'est une démarche intellectuelle... de réfléchir sur la danse, c'est pas la même chose que pratiquer. Et donc, je crois qu'on peut lire des milliers de bouquins sur la danse, si on s'est pas mis une fois en... danger, en risque... et bien il y a un tas de choses qui vous échappent, fatalement.»

Catherine

«Ben, moi, je me réfère beaucoup à ce que je connais au niveau chorégraphique..., à mon vécu. Je n'ai pas beaucoup de connaissances théoriques. Ça viendra certainement. Mais... je me fie..., je me réfère à mon vécu personnel et puis à ce que j'ai vu lors de spectacles. Et puis, en entendant discuter certains chorégraphes. [...] La danse, l'art plastique sont des... ont des structures un peu communes. Au niveau des spectacles, des expositions, c'est un monde culturel qui se rejoint. Donc je pense qu'il y a beaucoup de liens à faire.»

Eloïse

Par moments, j'aurais besoin de... d'une formation un peu plus poussée pour justement... (silence). Ce qui m'enrichit c'est... aller voir les spectacles... essentiellement. La pratique personnelle, mais cette année j'en fais plus.»

Michèle

«Ben, il y a des spectacles que j'ai vus, puis pour moi la base c'est les cours qu'on a pu... Le stage qu'on a pu avoir. Les idées, les genres d'exercices qu'on a faits, j'essaye de reprendre... à ma "sauce".»

Irène

«On a eu une conférence pédagogique, on a eu, bon, les stages avec X. Mais j'ai envie de dire que la conférence pédagogique... qui avait été effectuée sur plusieurs sessions d'une journée, où on nous mettait en situation et ensuite où on notait les situations qu'on avait nous-mêmes expérimentées heu... ça m'a apporté au niveau... mise en place de situations. Et... je pense que c'est quand même sécurisant... parce que je pense qu'une pratique, simplement c'est pas suffisant. [...] Le fait d'avoir des situations précises à

mettre en place, ça m'a aidée. Peut être que j'avais pas aussi... un vécu suffisant dans la pratique, bon... des salles de spectacles. [...] Je vais voir des spectacles. Bon, j'ai fait des stages avec X, donc là, on a beaucoup pratiqué c'est une façon aussi de se ressourcer. Oui, les stages et puis... un petit peu de... pédagogie.»

Olga

A côté de ces deux points d'ancrage principaux – les spectacles et la pratique personnelle –, les maîtres vont également puiser à d'autres sources qui correspondent aussi à des sources d'inspiration pour les chorégraphes : des lectures, d'autres productions artistiques, leur propre sensibilité :

«Je lis des petits bouquins sur la danse. il y en a un qui est pas mal, il regroupe un petit peu toutes les tendances : la dominante créativité, la dominante modèle. [...] Sinon je... j'utilise quelques fois mes trucs de stage. J'utilise énormément la poésie. En fait, pour décoller dans l'imaginaire – moi j'ai des enfants qui sont très jeunes... Donc, je sais pas si je procéderais comme ça avec des plus grands. Enfin, si, certainement, mais... peut être, heu... J'essaye qu'ils aient des images dans la tête. Et que chacun ait son image. Parce que c'est dur, hein.

Et puis le graphisme... pour l'espace. Mais les sources écrites, quasiment pas. Je fais beaucoup de musique, donc ça c'est aussi... Donc je pars aussi... ben de graphismes, peintures. Les heu... les enfants que j'ai, je les amène souvent au musée parce c'est à côté. J'y vais à pied, je vais voir qu'un tableau et je reviens. Ou une sculpture. [...] Mes idées, elles viennent aussi du musée, des tableaux, des postures. On fait bouger les tableaux.»

Gabrielle

«C'est une activité qui ne s'appuie pas sur une démarche bien... structurée. C'est là qu'est la difficulté je pense... (silence). Je dirais que les sources sont en moi-même (rire), je... sont en moi-même et... bien sûr j'ai... les sources du lieu, du... C'est une relation entre moi-même et... et le milieu ! Au sens large... (silence).»

Ophélie

«J'ai lu un roman sur Martha Graham. [...] La façon dont elle parle de cette... danse ! Ça m'avait vraiment impressionnée et je me dis c'est une femme que j'aurais voulu rencontrer (rire). Mais c'est un nom qui m'est resté. J'ai lu ce roman et cette danseuse qui parlait d'elle..., je ne sais pas, c'est une femme qui... qui... Pour moi, c'est devenu quelqu'un d'extraordinaire . Je l'ai vue aussi en photo. Je ne sais pas, c'est un peu comme... je sais pas, une image qui me reste. J'aurais voulu la connaître, heu... garder son image, son visage dans mon esprit, heu... Et... je me dis j'aurais bien voulu être

comme elle. Bon, voilà ! Peut-être parce que c'est un rêve de petite fille (rire). Et puis le fait de lire des livres comme ça, ça me laisse des traces. Des traces qui m'ont touchée.»

Laure

«Je fais beaucoup de stages. Dès que j'ai l'occasion, je vais à Paris, je vais un peu partout. Heu... Sinon, c'est... au niveau des bouquins, j'en ai pas vraiment, je suis formée..., je me suis formée toute seule, quoi. Ben, j'ai pris des cours, sinon je vais voir des spectacles et puis tel chorégraphe qui me plaît, j'ai envie de travailler avec lui, ben je cherche où il travaille et où il fait des stages : je vais un peu partout (je dépense mon argent là-dedans) (rire). Oui, et après moi... par exemple une peinture qui va m'intéresser ou un bouquin, je vais tomber sur des lettres chinoises, ça va faire "tilt" pour embrayer sur quelque chose... C'est sans arrêt. Disons que je vois la danse partout. Je vois un arbre, je dis tiens, ça me fait penser à ça. Il faudrait faire un travail là-dessus... C'est sans arrêt, c'est autour de moi, c'est dans moi, c'est partout. Alors, je peux pas dire tel bouquin, telle page, tel exercice ; c'est pas ça du tout.»

Benoîte

Chaque niveau de relation aux sources d'inspiration, aux supports de la pratique dit, là aussi, le niveau d'appropriation de l'objet, la façon de le mobiliser et de l'enrichir, propre à des fonctionnements personnels. Cette relation dépend aussi du degré d'investissement personnel dans cette pratique.

Et si le spectacle et la pratique personnelle sont effectivement des points d'ancrage pour la pratique pédagogique, si certains vont puiser partout autour d'eux, il reste que, à travers les discours, transparaît, de manière plus ou moins explicite, une demande de formation toujours présente chez les maîtres. Un besoin de connaissances plus approfondies, pas seulement pour se rassurer eux-mêmes sur leurs propres fonctionnements, mais pour élargir une approche spécifiquement pédagogique de la danse :

«Moi, heu..., j'aimerais avoir plus de formation encore (rire). Plus de... comment dire ?... Parce que j'ai des documents, je regarde des vidéos, je vais voir des spectacles, etc., mais heu... je trouve que... sur la pédagogie elle-même, pédagogie de la danse en elle-même, j'aimerais me former plus. C'est pas possible, parce que, ici, en tant qu'éducatrice, je peux pas aller en stage. Un instit peut le faire, mais pour moi je crois que c'est très difficile. Si, à l'extérieur, je peux le faire, par moi-même, mais... je peux pas bénéficier de stages comme il en existe à l'IUFM. Parce que..., c'est vrai j'en ai fait régulièrement à l'EN avec X, donc heu... D'un point de vue pédagogique, je ressens, je commence à ressentir le besoin de... de quelque chose de ... d'un apport, quoi. D'un nouvel apport. Et... d'autant plus que je travaille ici avec des enfants qui sont difficiles. Mais... au début, c'est tout frais. Quand je suis sortie de l'EN, c'est vrai que j'avais des choses, etc. Mais là, c'est... ça commence à s'essouffler (silence).

Sinon, je lis... J'ai lu des ouvrages pédagogiques sur la danse... qui donnent des situations. Il y avait un ouvrage notamment qui décrivait deux pédagogies possibles : celle qui disait qu'on devait avoir recours à l'improvisation etc...., celle qui disait qu'on devait travailler, justement, en montrant, etc. Donc, heu... c'est intéressant, mais... comment dire ? Moi, j'aimerais bien quelque chose de... avec laquelle je puisse pratiquer aussi, quoi. Parce que, c'est sûr, on peut toujours lire des tas de choses, hein ; ça aide. Voir des choses, mais... là, je ressens le besoin... je sais pas, recevoir une formation où je puisse faire des séances... où je puisse... avoir des avis, des critiques... avec des gens qualifiés (silence).»

Clotilde

Dans cette remarque – longue – transparaît tout un contexte gravitant autour de la pratique pédagogique. Contexte qui évoque – à travers, ici, une demande de formation – la solitude de ceux qui, en dehors des fonctionnement habituels, se lancent dans cette pratique ; qui laisse entendre des changements à envisager quant à ces habitudes, quant à cette solitude. Cette remarque souligne, alors, combien le rapport à cet objet – sensible, mobile – provoque de remise en cause, réveille de désirs et mobilise de réflexion.

Enfin, si nous avons pu repérer, tout au long de cette analyse, combien l'objet culturel qu'est la danse contemporaine représente un espace de référence pour la pratique pédagogique, un point fort d'attraction qui catalyse les énergies, il nous faut néanmoins souligner que cette relation – forte – n'est pas établie dans un rapport de dépendance ou de subordination. Elle se déploie à travers différentes formes d'implications qui révèlent pour chacun, le niveau de cette relation, celui des représentations, le degré de connaissances et de réflexions engagées, ainsi que la part imaginaire de chacun.

Il faut souligner, également, que cette relation n'empêche pas les maîtres d'occuper une position critique ; de développer une analyse claire et consciente de la place à tenir et du rôle à jouer dans le contexte de l'école.

«Moi, j'aimerais bien ! Ça changerait, hein, [s'il y avait un professionnel]. C'est clair ; à l'école à côté, ils font une action en arts plastiques. Ils ont un artiste qui intervient. Je suis allée voir ce matin. Et les parents étaient tous autour de la réalisation – qui n'est pas finie d'ailleurs – mais tout le monde... C'est vrai que ça sensibilise systématiquement, c'est fait par les enfants. Ça donne un pied dans la vie, à l'école. C'est sûr, hein !

On peut faire passer beaucoup de choses, mais on peut pas tout, nous. Nous, enseignants dans l'école, on peut pas toucher à tout et tout faire... Même s'il y a quelque chose qui nous plaît énormément. On est aussi limité dans le temps et puis je pense pas que ce soit notre rôle heu... complètement quoi. On va pas sortir... enfin, on pourrait, mais... on va pas sortir de l'école pour... tirer tout le monde. J'aimerais bien mais... je

crois qu'il faut pas non plus dépasser tout ça. On a un rôle à jouer aussi à l'école, auprès des enfants... (silence).»

Valérie

Ce que l'on peut dire, alors, c'est que cette pratique particulière, dans laquelle prend corps un rapport dynamique et singulier avec l'objet culturel, transforme auprès des maîtres non seulement leur vision de la pratique pédagogique, mais leur fait également occuper – au plan pédagogique tout au moins – une position critique vis-à-vis de ce qu'il y a à faire et des limites de ce faire. Elle les pousse, d'une certaine manière , à un autre faire possible.
Bien sûr, à elle seule, la danse sans doute, n'opère-t-elle pas toutes ces transformations que nous avons évoquées, mais il est intéressant de remarquer que ce soit, tout au moins pour ces maîtres, par cette activité que leurs positions particulières soient apparues, se soient construites et affirmées.

En ce sens, on peut affirmer que le rapport à l'objet culturel, la façon d'aller y puiser et le prendre comme source de référence, explique, en partie, la prise de distance des maîtres dans leurs pratiques pédagogiques, face à des pratiques plus homogènes ou habituelles.
Cette distance est relative également à ce que nous avons appelé une "affirmation de soi" ; au regard que les maîtres posent sur la pratique, sur leurs élèves et sur le contexte ; à leur manière d'accepter certaines remises en cause et de laisser s'ouvrir leur imaginaire. Sans doute tous ces éléments sont-ils déterminants pour la pratique pédagogique et sans doute certains comportements initiaux (remise en cause, ouverture, attitude d'interrogation) sont-ils à l'origine de ce cheminement décrit dans cette analyse.
Mais en retour, c'est aussi cette pratique singulière – qui s'exprime dans une relation originale à l'objet – qui aura permis de travailler toutes ces questions, d'élargir des horizons, de trouver des raisons à remettre en cause et transformer l'habituel.

Enfin, ce que l'on peut remarquer, dans cette analyse, c'est que le bien fondé des pratiques artistiques à l'école – et notamment la pratique en danse contemporaine – ne justifie pas tout.
Les discours des maîtres, montrant les aspects positifs d'une telle pratique, ne viennent pas, ici, pour démontrer une quelconque supériorité. Ils rendent compte, chacun à leur manière, d'une histoire singulière, d'une expérience, d'une rencontre. Chacune de ces histoires, de ces expériences, de ces rencontres, se croisent en différents points qui viennent, ensemble, faire part d'un cheminement commun. Et si tous ces discours peuvent donner l'impression d'un plaidoyer envers ce genre de pratique, celui-ci s'établit sur la base de ce que l'on peut appeler une prise de conscience.

IV REGARD SUR DES DISCOURS

Dans ce dernier chapitre, nous avons étudié deux types de relations, participant à la pratique pédagogique : celle entretenue avec l'expérience de formation et celle rapportée à l'objet de la pratique.
Nous avons étudié, plus précisément, le regard que les maîtres posent sur ces deux domaines : ce qu'ils en disent. De leurs discours – discours sur la formation, discours sur l'objet – transparaissent ces relations.

Nous avons séparé ces discours en deux temps pour pouvoir faire émerger les liens que chacun noue avec ces deux domaines ; mais il apparaît que ceux-ci, dans la continuité des discours et le déroulement de la pensée, ne se révèlent pas de manière aussi différenciée, mais que les propos qui contiennent ces deux domaines s'interfèrent souvent, se mêlent ou se croisent. Les propos sur la formation, s'établissant sur la base de réflexions autour de l'objet de pratique et, inversement, les propos évoqués autour de l'objet de pratique – objet culturel ayant une existence propre – suscitant ou provoquant le plus souvent une réflexion au sujet de la formation, de la demande de formation.
C'est dire que la nature des liens entre ces deux domaines, se comprend, ici, dans une relation, sinon de réciprocité du moins de communauté, que l'expérience renforce.

En effet, ce qu'il ressort des discours des maîtres, dans un premier temps, c'est que la pratique pédagogique a pour eux un rôle éminemment formateur. Ce rôle se construit et se développe dans les multiples confrontations que la pratique fait surgir : confrontation aux élèves, confrontation au savoir, confrontation à soi-même. Et celles-ci s'articulent autour du rôle éducatif que chacun s'attribue ; autour de ce qu'il y a à faire, dire ou penser pour la pratique pédagogique.

Si l'on s'entend, sur la définition que donne Gilles FERRY[87] pour dire que *«la notion de formation ne prend tout son sens que si elle désigne une action réfléchie, [où] se former, c'est réfléchir pour soi, pour un travail sur soi, des situations, des événements, des idées»*, alors, effectivement, – et à la lumière des discours rapportés par les maîtres sur cette expérience

87 G. FERRY, *op. cit.*, p. 37.

singulière en danse contemporaine –, on peut dire que la pratique recouvre véritablement une fonction formative.
Toutes ces confrontations provoquent une réflexion qui s'enracine et s'établit autour du rapport au savoir, – autour du rapport à l'objet de savoir. Un rapport qui s'articule autour de l'appréhension du savoir, non pas comme simple objet de connaissances à transmettre – telles qu'elles sont données ou se présentent –, mais qui met en évidence le travail du sens du savoir – du sens de ce qu'il y a à comprendre pour soi et à s'approprier.

Ainsi, le discours sur l'objet et celui sur la formation viennent-ils, pour chaque maître, comme l'expression de ce qui les préoccupe à l'intérieur de leurs expériences personnelles dans la pratique pédagogique. Ce qui les préoccupe dans la relation qu'ils établissent à l'objet de la pratique – laquelle semble n'avoir de cesse que d'être creusée au fur et à mesure que s'élargit, s'enrichit et se complexifie la relation à l'objet. Objet qui se présente comme un espace de savoir ; espace sensible, fondé sur un certain nombre d'éléments qui gèrent son fonctionnement et son développement, mais qui à la fois ne repose pas sur des mécanismes rationnels, stables et valables une fois pour toutes. Objet qui vient, ainsi, bouleverser bien des représentations premières sur la tâche d'enseigner.

Dans cette relation à l'objet et à la formation – présente dans le discours des maîtres et exprimée dans leur souci d'approfondir leurs connaissances et de les articuler à une démarche éducative –, se dit une autre préoccupation d'un ordre plus général : une préoccupation touchant au rapport entre enseigner et éduquer. Si l'on peut être tenté de croire qu'enseigner se réduit à instruire, il faut penser que le verbe enseigner s'accommode mal des injonctions et des raccourcis sur la tâche qu'il représente. Pour reprendre l'expression de Philippe MEIRIEU, on dira que l'on enseigne en effet toujours "quelque chose", mais il faut aussitôt ajouter que l'on enseigne toujours "quelque chose, à quelqu'un" : *«Chacun sait bien – et les didacticiens comme les universitaires partisans de centrer la formation des maîtres sur les seuls contenus académiques universitaires, ne cessent de nous le rappeler – que "l'on enseigne toujours quelque chose" ; il est vrai que le verbe enseigner doit toujours avoir un complément d'objet... au risque d'être vidé de tout contenu. Mais , à y regarder de plus près, ce n'est pas un complément d'objet mais bien deux que doit avoir ce verbe : "on enseigne toujours quelque chose à quelqu'un"... et l'oubli de ce deuxième complément vide, lui aussi, le verbe de tout contenu... ou limite sa signification à l'expression d'une simple fonctionnalité sociale ou d'une intéressante mais dérisoire satisfaction personnelle.»*[88]

Ainsi, la tâche d'enseigner inscrit-elle le sujet dans un mouvement plus large qui est celui d'éduquer. Eduquer, dont on dira avec Daniel HAMELINE, que *«c'est tout à la fois intégrer*

88 Ph. MEIRIEU, *"La pédagogie entre le dire et le faire", op. cit.*, p. 58.

comme agent dans un ensemble social et promouvoir comme acteur capable de s'affranchir de la tutelle sociale.»[89]

En ce sens, le projet d'éduquer entraîne le sujet dans un double travail qui consiste à la fois à affranchir et ouvrir le champ des possibles – sans toutefois couper des réalités et des racines, sans "arracher" –, et à "modeler", c'est-à-dire doter d'un système de références, sans pour autant enfermer ni figer dans ce système.

Dans le rapport à l'objet de la pratique, ce travail est accentué, tant l'objet se laisse appréhender sous des formes variables. Celles-ci dépendent, pour une part, du niveau d'appropriation des sujets – et nous avons vu dans les discours ces différents niveaux –, mais sont également renforcées par les multiples aspects dans lesquels l'objet se produit. Le rapport à l'objet met alors en évidence que le savoir qui le constitue ne se présente pas de manière univoque, mais qu'il suggère une infinité de variations possibles et nécessite, dès lors, un passage par une appropriation personnelle.

S'il existe un certain nombre de connaissances à acquérir, celles-ci sont à exploiter dans un rapport laissant s'ouvrir l'expression personnelle, véritable objet du travail en danse contemporaine. Enseigner la danse contemporaine à l'école ne peut dériver vers une instruction : apprentissage de quelques formes gestuelles érigées en objets d'enseignement en elles-mêmes et ainsi arrachées de leur objet et de son sens. Mais enseigner la danse contemporaine suggère un dépassement qui confine au projet d'éduquer, dans un effort de recherche de faire exister *«l'autrement qu'être»*[90].

C'est pourquoi, le rapport à l'objet est ici lié au rapport à la formation, au creusement des connaissances sur cet objet, qui puisse garantir – et d'abord pour le sujet lui-même – une véritable appropriation de l'objet, pour le développement d'une expression libérée, pour le dépassement de soi. Pour une accession et une participation à la culture.[91]

Dans cette relation, l'objet semble transporter les maîtres vers ce mouvement de recherche : recherche de perfectionnement des connaissances et recherche de soi ; travail du creusement du

---

89 D. HAMELINE, *"Le domestique et l'affranchi"*, *op. cit.*, p. 32.

90 En référence à Charles HADJI, [*op. cit.*, p. 117], on soulignera que :*«l'exigence de perfection qui n'est rien d'autre qu'un appel à faire être "l'autrement qu'être", se traduit par un effort de dépassement. Or, le dépassement peut être l'effet même de l'action éducative telle qu'elle s'exerce dans ce lieu prototypique qu'est l'Ecole lorsque celle-ci assure la fonction qui paraît être essentielle : contribuer au développement par décentration de chacun des sujets à éduquer. L'aider à aller plus loin, certes à partir de ce qu'il est, mais toujours au-delà de ce qu'il est actuellement, limité dans son appartenance culturelle, enfermé dans ses déterminations ponctuelles. La libération à laquelle peut contribuer l'éducation n'est ni enracinement, ni déracinement, mais construction – jamais achevée – d'un sujet cultivé, par décentration à partir de l'être-là, pour répondre à l'appel de "l'autrement qu'être", dans un mouvement en spirale, toujours à reprendre.»*

91 *Ibid*, p. 102 – Si l'on s'entend pour dire que la culture – que l'auteur appelle "authentique" *«est constituée par l'ensemble des comportements permettant à l'homme de se réaliser en tant qu'homme»*, il faut souligner alors : *«qu'on se cultive chaque fois que l'on s'approprie quelque chose permettant de mieux communiquer, vivre avec les autres, apprendre, penser, créer, agir.»* L'accession à la culture relève de ce mouvement de recherche qui autorise la participation de chacun au monde, sa réalisation en tant qu'homme.

rapport de soi au monde et aux choses. L'accès à la culture – celle que constitue ici l'objet de pratique –, amène les maîtres à modifier leur relation à la pratique, à la concevoir comme un moment où l'on prend conscience des différents cheminements possibles pour l'accès aux connaissances, mais surtout de l'implication personnelle qu'il nécessite et des bouleversements qu'il y a à traverser. De là cet appel à la formation, définie par les maîtres comme un lieu d'échange et de rencontre. Un lieu où se travaillent les résistances que l'on ressent, les interrogations qui surgissent de l'expérience, les hésitations que l'on éprouve face à tout ce qui se présente comme références possibles.

La pratique pédagogique en danse contemporaine semble, à travers les discours, amener les maîtres à faire l'expérience de ce que Philippe MEIRIEU appelle "le moment pédagogique"[92]. Elle les convie à la recherche d'un espace de compréhension et de rencontre ; à la recherche de ce que cet auteur appelle "un espace d'intelligibilité"[93] – métaphore évoquant "une sorte de diagonale" (référence à la géométrie), ou a une "résultante de forces divergentes" (référence à la physique). *«Mais la métaphore, si on la tient à l'écart de ces deux interprétations réductrices, peut aussi être féconde : elle suggère la possibilité de se dégager de références "paroxystiquement binaristes", et d'ouvrir un champ aux explorations, aux tentatives aventureuses, aux cheminements imprévus, aux tâtonnements, souvent imprécis, parfois ingénieux, au détour desquels quelque trouvaille inespérée va se présenter.»*
Le travail du rapport à l'objet – toutes les réflexions qu'il provoque, les interrogations qu'il soulève – s'étend, dans cette perspective, à une relation élargie qui touche la pratique pédagogique dans son ensemble, qui introduit la relation éducative.

Pour en revenir à l'hypothèse de travail que nous avions émise, nous pouvons donc dire que la différenciation des pratiques pédagogiques – au regard de celles qui se déroulent traditionnellement –, exprime une prise de possession de soi. Elle se fonde sur un rapport particulier à la culture qui, loin d'enfermer dans un monde clos replié sur lui-même, renvoie le sujet à sa tâche principale qu'est le souci d'éduquer, l'y enracine.
Nous ferons, ici, un détour par une analyse de la place de la danse contemporaine à l'école, en revenant au domaine dans lequel elle se déploie à l'école : l'EPS. Dans cette discipline, et à travers la réflexion qui la traverse, on a l'habitude de dire que ce qu'elle utilise pour son enseignement – les APS – est à la fois objet et moyen de l'EPS. C'est-à-dire que la référence aux pratiques sociales y est explicitement présente (objet) tout en insistant sur le rôle éducatif

---

92 Ph. MEIRIEU, *op. cit.*, p. 137. Ce moment s'articule autour de ce qui constitue le nœud même de toute activité éducative, tendu entre "continuité et rupture" : *«Comme Georges SNYDERS l'a rappelé dans plusieurs de ses ouvrages [en particulier, "la joie à l'école", P.U.F., Paris, 1986], continuité et rupture sont inséparables en éducation : l'accès à la culture qui réunit les hommes, dans ce qu'ils ont élaboré de plus grand, requiert, en effet, une rupture radicale avec les centres d'intérêts conjoncturels qui varient au gré des appartenances sociologiques et des histoires individuelles. Mais une telle rupture n'a de sens que si elle travaille sur une réalité saisissable par l'élève et dont on peut découvrir avec lui les limites.»*

93 *ibid.*, p. 133.

qui doit y être assuré (moyen). Mais cette situation, à la fois ouverte et mal circonscrite, débouche parfois sur des dérives qui consistent à faire du cours d'EPS le miroir plus ou moins bien réfléchissant de pratiques sportives de type fédéral.

Avec la danse contemporaine – acceptée officiellement depuis finalement peu de temps – cette réflexion est accentuée en bouleversant le cadre de ces références. D'abord parce que la danse ne peut pas se définir à proprement parler comme une APS. Ensuite, parce qu'elle initie à une pratique qui questionne le rapport au corps et qui dépasse les seuls modèles existants pour en inventer d'autres, dans un mouvement toujours à reprendre. Mouvement qui procède de ruptures avec les modèles, mais aussi puise dans ces derniers l'élan de leur dynamique. Ce qui nous amène alors à rappeler l'analyse que fait Georges VIGARELLO à propos de l'évolution des pratiques corporelles : *«Renouer les fils des logiques inventives, c'est souligner combien l'innovation ne saurait être l'illumination d'un instant, un acte sans passé, une découverte sans mémoire.»*[94]. La danse contemporaine, en transportant son histoire et ses ruptures au sein de l'école, impulse un mouvement de changements, d'évolutions et d'innovations possibles qui rejaillit sur la pratique pédagogique dans son entier, ses fonctionnements, ses habitudes. Elle pousse ceux qui s'y investissent[95] à considérer non seulement la question de l'identité et des sources de cette pratique, mais également celle du souci d'éduquer dans l'acte d'enseigner.
Dans ce souci d'éduquer, la position du sujet trouve toute sa dimension, dans une situation où il est amené à s'interroger et à explorer différentes possibilités du rapport à sa tâche. Ici, *«la situation se fait plus complexe et délimite des secteurs, des domaines qui suggèrent de quitter, même timidement, en une exploration incertaine, les trajectoires déjà tracées, celles où l'on ne peut qu'avancer ou reculer... pour tenter de trouver soi-même son propre chemin.»*[96]
Ce type de relation est alors ce qui relie cette pratique – anodine, mal légitimée, juste tolérée – avec le contexte de l'école "ce lieu prototypique qu'est l'école" –, lorsque celle-ci assure sa fonction essentielle. Elle creuse le lien – et les réflexions des maîtres en attestent – entre ce qui relève d'un secteur délimité et ce qui relève des articulations à imaginer et créer pour insérer ce secteur à celui plus vaste de l'éducation.

---

94 G. VIGARELLO, (1988). *"Une histoire culturelle du sport. Technique d'hier et d'aujourd'hui"*, Revue EPS, Robert Laffont, p. 195.

95 Il est intéressant de constater ici, que ce soient des maîtres d'école – non-spécialistes par définition de l'EPS – qui s'inscrivent, même implicitement mais directement, sur le front de ce problème. Ceci étant, nous n'oublions pas que les professeurs d'EPS se placent dans cette dynamique-là, voire l'impulsent en continuant le chemin déjà tracé par d'autres. Ils se heurtent eux aussi – d'une autre façon, plus directe – à ce même mur de résistances face au changement. Il y a là le fond d'un large problème culturel à creuser, ensemble.

96 Ph MERIEU, *op. cit.*, p 133.

Là, se comprend l'utilisation et l'usage de cette pratique à l'école : comme moyen d'éducation. Là se perçoit l'espace, l'étendue de l'activité imaginaire de chacun. Espace qui, tout particulièrement dans cette pratique, renvoie à une question épistémologique en ce qui concerne l'identité, le rôle et la place de cette danse à l'école. Et dans la discipline dans laquelle elle apparaît à l'école (l'EPS), elle rend cette question, dont Georges VIGARELLO[97] parlait il y a déjà vingt ans, encore plus aiguë.

97 G. VIGARELLO, (mai-juin 1978). *"Une épistémologie... c'est-à-dire..."*, Revue EPS, n°151.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION

«Ceux qui se croient détachés sont les mêmes qui imaginent que l'action est une chose, la pensée une autre. Penser est agir, et être soi c'est être les autres. Pas besoin, non, pas besoin de faire des conférences, d'être inscrit à un parti politique, de bâtir des citadelles. Dans son creux, dans sa caverne, l'homme participe à la tâche commune. Il croit, il aime, il souffre pareillement, il est "utile". [...]
Cela il faut le savoir ; il faut savoir que le dévouement à la cause est une servitude de soi. Il faut se dire tous les jours, sans répit, qu'en apportant sa miette à la communauté, sa pauvre miette sans nécessité, on reçoit plus qu'on ne donne. Que la satisfaction de servir est plus grande que le bien de ceux qui sont servis. Alors, quand on sait cela, quand on le sait avec force, on peut se livrer en toute honnêteté, en toute sincérité, à sa tâche.
Ce qu'on fait, on le fait sans illusion, sans amertume.»

J.M.G. LE CLEZIO[1]

Ce que nous avons étudié tout au long de cette recherche est "la pratique pédagogique menée en danse contemporaine à l'école maternelle et élémentaire". Ce type de pratique a été effectivement au centre de notre étude ; mais pas exactement.

Tout d'abord – et nous l'avons dit à plusieurs reprises – nous n'avons pas analysé directement les pratiques pédagogiques, mais les discours tenus sur celles-ci. Discours considérés comme données porteuses de significations sur la pensée de ceux qui en sont à l'origine : sur le type de relations qu'il entretiennent avec la réalité, les valeurs qu'ils véhiculent et qui les organisent, sur leurs points de vue, leurs regards... toutes choses qui rendent compte des sujets eux-mêmes, de leurs caractéristiques. Mais à la fois ces discours restent attachés à la pratique, dans la mesure où ils se développent et s'étayent sur la base d'une expérience – même minime – de la pratique.

---

1 J.M.G. LE CLEZIO, (1967). *"L'Extase matérielle"*, Edition Folio Essais - 1996, pp. 65-66.

Par ailleurs, il faut dire que ces discours ne se présentent pas sur un plan général ou impersonnel, mais que ce sont ceux exprimés par des sujets précis. C'est-à-dire qu'il ne rendent pas compte de la "parole" ou de la spécificité d'un groupe ("les gens qui font de la danse"), mais bien d'individus particuliers, singuliers, dont les paroles contiennent et figurent des contenus tout à fait personnels. Autrement dit ils rapportent chaque fois l'expérience de sujets ayant chacun une histoire et un trajet particulier, ayant une activité "dans et sur le monde" et "faisant sens du monde". Si ces sujets appartiennent, effectivement, chacun à un groupe social déterminé et sont pris dans ce groupe social, ce qu'ils font ou ce qu'ils disent ne peut pas se comprendre exclusivement à partir de cette appartenance. Leur activité ne se réduit pas à celle-là. L'expérience de chacun est celle d'un sujet, met en jeu sa subjectivité – structure complexe non déterminée par les seules caractéristiques sociales. Ce que nous avons étudié, ici, est alors, dans la prise en compte des individualités, les relations que chaque sujet entretient avec ce qu'il fait (à l'intérieur de quoi, ce qui est dit figure une des composantes).

Ce que nous avons étudié relève donc bien du rapport à la pratique – rapport des maîtres à leur propre pratique pédagogique –, contenu dans les éléments de discours. Ce rapport à la pratique s'exprime, ici, sur la base d'une expérience tout à fait particulière, centrée sur une pratique sensible où les émotions, tout ce qui relève du ressenti – donc de la relation intime avec une situation – s'expriment alors dans la différence et soulignent plus encore cette dynamique de relations personnelles. En rend la prise en compte nécessaire.
Ainsi sommes-nous partis "à la rencontre de paroles" ; paroles pouvant être considérées *«comme un ensemble de traces de la construction du monde du locuteur»*[2]. Elles permettent d'ancrer *«dans la nomination, la catégorisation et l'énonciation, la question de la production du sens, de l'inscription dans le social et de la dynamique identitaire»*[3]. Donc des paroles, des discours, qui se présentent comme objet d'étude de l'analyse sociologique et dont il faut tirer à leur propos, des analyses en terme "d'idéaltype"[4]. Dans les paroles recueillies, dans l'analyse des discours, nous avons pu souligner l'existence de points de vue sur l'objet mobilisé, remplis de significations. Ils représentent ce que Bernard CHARLOT appelle "des constellations d'éléments"[5] constituant un processus. Ces éléments ne sont pas descriptifs des sujets, mais peuvent s'exprimer sur la base de ce que l'on peut appeler justement des idéaltypes, qu'il s'agit ici de constituer. Ceux-ci représentent non pas des explications de groupes ou d'individus

---

2 D. DEMAZIERE et C. DUBAR, (1997). *"Analyser les entretiens biographiques"*, Paris, Nathan, p. 39.
3 *ibid.*, p. 45.
4 B. CHARLOT, E. BAUTIER et J.Y. ROCHEX, (1992). *"Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs"*, Paris, Armand Colin, p. 41 : *«On obtient un idéaltype* [au sens de Max WEBER, (1965). *"Essai sur la théorie de la science"*, Paris, Plon], *en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes donnés isolément, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon les différents points de vue, choisis unilatéralement, pour former un tableau de pensée homogène. On ne trouvera nulle part un pareil tableau dans sa pureté conceptuelle : il est une utopie.».*
5 *ibid.*

que l'on aura pu constituer, mais des procédés permettant de penser ces derniers. *«Ce sont des mises en formes théoriques des données, utilisables comme outils conceptuels pour penser les groupes et les individus – sans épuiser leur singularité.»*[6]

Tout au long de ces trois derniers chapitres dans lesquels nous avons analysé les matériaux recueillis, nous avons successivement étudié différents éléments que nous avons répartis en trois temps.

• Nous avons ainsi analysé tout d'abord ce que nous avons appelé "un contexte", c'est-à-dire les caractéristiques des maîtres dont nous avons recueilli les discours – histoires biographiques –, l'environnement dans lequel ils travaillent et le regard qu'ils y portent.

• Nous avons également analysé le rapport qu'ils entretiennent avec la pratique pédagogique singulière dans laquelle ils se sont engagés – celle-ci n'étant pas obligatoire et se déployant à partir de certaines particularités, il était tout à fait intéressant d'entendre et d'étudier leurs discours, leurs raisons.

• Enfin, nous avons étudié les relations plus profondes entretenues avec l'objet même de la pratique, ainsi que celles nouées avec la formation (l'objet de pratique n'étant pas nécessairement abordé pendant le temps de formation et suggérant une approche tout à fait particulière, il soulève un problème relatif aux savoirs nécessaires qu'il mobilise et qui renvoie à la formation).

Tous ces éléments se présentent de manière hétérogène, mais sont analysables à partir de ce qui permet de fonder leur cohérence – leur sens. Dans ce rapport à la pratique (rapport au savoir), il faut penser que celui-ci ne se réduit pas aux seuls savoirs, mais qu'il s'élabore à travers un ensemble de mobiles (aspirations, projets, opinions, etc.) qui crée une dynamique de relations particulières ; de sorte que ce rapport au savoir dépasse le savoir lui-même, en s'inscrivant dans une dynamique identitaire – et donc sociale. Dans cette dynamique identitaire, notre intérêt s'est tourné vers ce qui peut expliquer – ou aider à comprendre – la position des sujets dans leur situation : pourquoi ces maîtres se sont-ils engagés dans une telle pratique ? quel sens recouvre-t-elle pour eux ? quels effets peut-on repérer ? quelles "informations" utiles peut-on en retirer pour la pratique pédagogique en général et pour la formation des maîtres ?

Toutes ces questions étaient au principe de notre recherche et elles nous ont amené à élaborer les hypothèses de travail. Il s'agit à présent de procéder à l'analyse des bilans que nous avons effectués au cours de ces trois temps.

---

6 *ibid.*, p. 41. *«Analyser des histoires singulières permet d'identifier des processus que l'on tente ensuite de comprendre en eux-mêmes, c'est-à-dire de décontextualiser et de théoriser ; disposer de ces outils théoriques aide à analyser des histoires singulières ; mais une histoire singulière n'est pas une théorie – et réciproquement.»*

Ce que nous pouvons amener dans un premier temps, c'est la non correspondance entre la relative nouveauté de cette pratique à l'école et l'implication de sujets eux-mêmes relativement jeunes. Si certains des maîtres enquêtés ont une expérience plus ou moins longue de cette pratique, la majorité d'entre eux en ont une qui se situe autour de cinq ans, ce qui constitue une certaine homogénéité. Mais leur expérience professionnelle reste quant à elle beaucoup plus hétérogène, certains ayant presque achevé leur carrière. Ainsi, et contrairement aux attentes et représentations les plus classiques, le fait d'être "jeune" ou "vieux" n'a pas d'incidence directe sur le choix ou le non choix de cette pratique. Ceci est le premier résultat – même trivial – que l'on peut noter.
Dans ce domaine des "représentation classiques", nos conclusions resteront plus retenues en ce qui concerne le sexe. Bien que nous ayons interviewé des hommes engagés dans cette pratique au même titre que les femmes, ceux-ci sont moins nombreux que celles-là (mais ici notre groupe d'enquêtés n'a aucune valeur de représentativité) et surtout il semble, qu'à l'école du moins, la danse soit encore une activité investie de représentations sexistes. Et le lieu dans lequel elle se déploie, le cours d'EPS – dont on a dit qu'il était surinvesti de valeurs énergétiques – renforce cette situation. Mais notre "échantillon" et l'absence de discours portant sur ce point nous empêche d'inférer de telles conclusions.

Nous avons pu également repérer que l'origine sociale des maîtres n'était pas un élément déterminant quant au choix de cet engagement. Ici aussi nos analyses opèrent une rupture avec des attentes classiques, associant origines sociales et choix, intérêt ou investissement dans une telle pratique. Et bien qu'il soit tout à fait opportun de souligner ces premiers éléments de rupture – qui laissent supposer la présence d'autres éléments plus profonds –, il nous faut entrer plus loin dans l'analyse pour pouvoir les mettre en évidence.

La première moitié du traitement des données s'efforce de rendre compte du contexte dans lequel se déploie cette pratique pédagogique et de repérer ce qu'elle provoque d'une manière générale (comme type de réflexion, de comportement...). Les discours retenus portent sur la clarification de nombre d'éléments de contexte : les lieux où sont insérés les maîtres – types d'écoles –, le regard qu'ils portent – regard sur les élèves et les collègues – et ils révèlent la manière dont les maîtres vivent leur situation, ce qu'ils en perçoivent, retiennent, privilégient. Dans cette situation, les discours se présentent comme un effort d'objectivation et catégorisation, dont il ressort la manière dont les maîtres s'inscrivent dans leur réalité. De là, les différents positionnements quant à ce que relèvent les maîtres – notamment en ce qui concerne le regard posé sur la situation. Mais ce que l'on peut dire pour commencer, à travers les bilans déjà effectués, c'est que quel que soit le type d'école – et donc d'élèves – cette pratique est présente dans l'école – (elle n'est donc pas le privilège des publics favorisés, entretenant des rapports de connivence avec les pratiques artistiques ; et par ailleurs les effets mis en évidence par les maîtres, le sont surtout vis-à-vis des publics défavorisés).

Ces éléments de contexte relatifs aux caractéristiques des publics, renforcent donc cette position de rupture déjà évoquée quant aux relations de continuité entre origines sociales, types de pratique et intérêts pour celles-là. Ce contexte montre bien alors que certains effets classiques attendus[7] (comme la différenciation des contenus dans le sens des inégalités sociales) ne sont pas opérants : il souligne surtout le positionnement particulier de sujets que cette pratique provoque, par le type d'expérience qu'elle fait vivre. Et s'il existe bien quelques nuances dans ce positionnement, celles-ci sont plutôt à rechercher du côté du rapport du sujet à la situation (rapport à la pratique, aux autres, à soi et au savoir), à l'intérieur des relations personnelles qu'elle déclenche.

En effet, à l'intérieur de certains éléments de contexte — ceux censés décrire simplement une réalité : type d'école, d'élèves –, la manière dont il est rendu compte de celle-là est éminemment différenciée, hétérogène. Bien sûr, on peut y voir ici la présence réelle d'éléments différenciés, mais au-delà on y perçoit surtout la trace de focalisations personnelles différents – l'accentuation de tel phénomène plutôt que tel autre, la réaction à tel ou tel comportement ou événement : ainsi des maîtres qui retiennent du comportement de leurs élèves plutôt ce qui est directement observable (les effets extérieurs), alors que d'autres privilégient des attitudes plus fondamentales ou significatives. Cette focalisation exprime bien alors la sensibilité du sujet, son rapport au monde, sa part subjective contenue dans les regards ainsi posés et qui prennent, ici, une importance majeure, voire déterminante. Ces regards, tenus comme l'expression de la manière dont les sujets abordent leurs relations aux situations dans lesquelles ils sont insérés, disent la nature des liens qui se tissent dans celles-ci. Ils sont au principe de la façon dont chaque maître s'inscrit dans la réalité, aborde et conçoit sa relation aux autres et à lui-même. Ils permettent de comprendre ce qui est organisateur du fonctionnement des sujets, et de repérer les mobiles de cette hétérogénéité à la fois de relations, de points de vues et de pratiques.

On peut déjà établir – à travers les regard posés sur le contexte – plusieurs types de fonctionnement et de positionnement des sujets. Nous avons déjà relevé que le regard posé sur les élèves pouvait contenir des éléments de construction sociale de la réalité. Mais nous n'avons pas ici – au cours des entretiens – suffisamment creusé cet aspect, de sorte que si les remarques apportées peuvent être tenues comme premiers indices de cette construction, elles ne sont pas suffisamment étayées pour inférer de telles conclusions. Par ailleurs, il faut souligner que les différents niveaux de caractérisation des élèves (même si des réponses spontanées, focalisées sur tel ou tel autre aspect peuvent déjà révéler des principes organisateurs de socialisation), peuvent être attribués à des situations tout à fait précises et particulières. Le fait, par exemple, de travailler avec de très jeunes enfants (maternelle) dans

7 Nous pensons ici tout particulièrement à l'étude de Viviane ISAMBERT-JAMATI (1984), *"Culture technique et critique sociales à l'école élémentaire"*, Paris, PUF.

un contexte plus bruyant et remuant qu'il n'est généralement autorisé à l'école avec des plus grands (élémentaire), peut expliquer la manière différente de caractériser les élèves – l'adjectif "instables" prenant ici une autre teinte en milieu maternel qu'élémentaire, de même qu'en milieu difficile ou plus facile.

Le regard posé sur les collègues – regard indiquant la manière dont les maîtres se situent eux-mêmes – est ici un élément plus significatif. Il nous permet de pénétrer dans un premier niveau de relations à la pratique, étayé ensuite par l'analyse proprement dite de la pratique pédagogique (les démarches, les objectifs pédagogiques, les finalités éducatives). Ce regard représente – dans ce qu'il contribue à exprimer – le premier palier d'un processus d'objectivation-dénomination, qui indique la construction du sens de cette pratique pour les maîtres. En effet, dans cette perception commune à l'ensemble des enquêtés, qui rend compte d'un sentiment de décalage vis-à-vis des autres maîtres (sentiment d'ailleurs entretenu par ceux-ci, puisque dans la plupart des cas ils font appel à leurs collègues pour prendre en charge l'enseignement de cette pratique), il y a là l'expression de différents niveaux de perception indiquant la manière dont les sujets vivent leur pratique – la perçoivent par rapport à celle des autres.

Ainsi, ressentir ce décalage en terme de "distinction" ou de "difficulté à communiquer", ne relève pas du même rapport à soi, aux autres et à cette pratique ; ne recouvre pas, pour les maîtres, les mêmes analyses personnelles. Dans chacun des niveaux repérés, on trouve là aussi la trace de différents niveaux de construction sociale de la réalité ; se sentir "ailleurs", éprouver un sentiment de "distinction" ou des "difficultés à communiquer", ne procède pas de mêmes degrés de relations. Et si l'on ne peut inférer ces différents types de regards à l'origine sociale (on retrouve ces catégories quelle que soit l'origine des maîtres), on peut dire qu'ils relèvent tout de même, pour une part, de traces laissées par les différents processus de socialisation. A titre d'exemple, c'est dans le type "distinction" que l'on retrouve le plus de relations avec des tendances que l'on nommera "plus scolaires" quant aux mobiles invoqués (raison de cette pratique) ou aux moyens utilisés (démarche inductive).

Ceci étant, et pour ne pas succomber à la facilité des relations linéaires entre les différentes catégories établies lors du traitement des données au cours de ces trois derniers chapitres, il faut souligner que nos analyses, ici, rendent compte de tendances, d'attitudes ou de réflexions issues de l'activité singulière de chaque sujet, mais sans jamais pouvoir épuiser leur singularité. En revanche, elle permettent de mettre en évidence que la pratique s'établit bien sur la base d'un "rapport à...", lui donnant une coloration aux teintes inépuisables, et qu'elle ne peut donc pas se comprendre comme la simple réalisation de choses préalablement acquises. Cette singularité relève de la subjectivité du sujet, de son activité originale, de la façon dont il fait sens du monde, d'un ensemble de dispositions contenant des éléments structurels, mais ne s'y réduisant pas. Dans cette activité subjective, qui ne permet pas d'expliquer complètement tel comportement, telle attitude eu égard à telle caractéristique

sociale ou telle disposition psychologique, et qui ne se résume donc pas à quelques fonctionnalités rationnelles, la dimension imaginaire du sujet – comprise comme structure organisatrice qui articule un ensemble d'éléments faisant sens pour le sujet –, joue pleinement son rôle et doit pouvoir être prise en compte (même si elle ne facilite pas l'analyse en laissant des zones d'ombre qui échappent aux seules rationalités).

Dans cette première moitié du traitement des données, nous n'avons que très peu abordé la notion d'imaginaire – pourtant fondatrice de notre travail –, mais ceci s'explique par l'importance à rendre compte, tout d'abord, d'un contexte. On sait de l'imaginaire, conformément à l'analyse menée dans le premier chapitre, qu'il se déploie à partir de certaines situations qui facilitent son émergence : à condition que les sujets ne soient pas enfermés dans des structures par trop rigides ou déterminées, qu'il puissent user de marges de liberté, qu'ils puissent disposer d'occasions de s'exprimer, etc.
Pour pouvoir mobiliser cette notion, il fallait donc rendre compte d'un contexte qui ne neutralise pas notre hypothèse à peine énoncée ; et en effet, parler de la place de l'imaginaire dans des pratiques pédagogiques se réduisant à reproduire stricto sensu des choses préalablement édictées rendait l'étude totalement superflue. Bien sûr, traiter d'une pratique originale et singulière comme l'est celle en danse contemporaine laissait supposer, dès le départ, la place de cette dimension imaginaire ; autorisait à en faire l'hypothèse. D'ailleurs l'objet même de la pratique, tel qu'il se déploie à l'extérieur de l'école abondait dans notre sens ; d'autre part l'existence de cette pratique au sein de l'école pouvait laisser supposer des maîtres en rupture avec des modèles rigides ou des formes de pratiques reproductrices. Mais cette hypothèse restait à établir et le défrichement des éléments de contexte viennent ainsi, progressivement, amener des outils de compréhension. Ainsi, c'est à partir de l'étude du contexte – complexe, rempli d'éléments de significations, imbriqué dans des relations rarement linéaires – que l'on peut saisir comment cette pratique se développe, les raisons de sa mise en œuvre. Pratique qui ne procède d'aucun déterminisme ou quelque obligation que ce soit, mais qui dépend de la volonté des maîtres, leur dynamique, leur désirs... Ce qu'il faut dire ici, c'est que le contexte touche également à ce que l'on peut appeler la légitimité de cette pratique ; laquelle fait apparaître, dans un discours invoquant la place et le rôle de cette pratique dans l'école (c'est-à-dire l'ensemble des raisons qui la soutiennent), cette volonté de la faire exister soulignant la position affirmée du sujet. Dans cet effort de légitimation de la pratique et cette volonté de la faire exister, on trouve énoncé un ensemble de mobiles qui tiennent lieu de "raisons" (effets positifs sur les élèves, transformation de l'approche pédagogique, rôle formateur). Ces mobiles s'étendent aux valeurs auxquelles les maîtres se réfèrent et qu'ils véhiculent, pour y trouver là leur sens ; mais ils n'épuisent pas l'activité subjective de chaque sujet. Néanmoins ils permettent de situer des points de vue, des logiques de rapport – et sans doute de percevoir des processus identitaires en construction.

Ce que nous pouvons saisir du contexte que nous avons analysé jusque-là, c'est que si cette pratique est investie par des sujets en rupture avec des modèles pédagogiques classiques (de transmission) et donc, plus généralement, ayant opéré une distance – ou fait l'expérience de cette distance — avec des discours et des pratiques généralisants et homogénéisants de l'école, elle ne se réduit pas non plus à des logiques déterminantes (logiques de distinction) assurant une continuité entre groupes sociaux et contenus spécifiques (telle culture pour tel public) ; cette distinction n'est ici opérante ni pour les élèves, ni pour les maîtres.

Elle s'élabore sur la base de logiques particulières – relevant de prises de position : processus de conscientisation, d'affirmation – qui s'installent au cœur d'une activité réflexive critique. Et si cette activité peut dériver de processus sociaux dont procèdent les sujets, elle ne s'y épuise pas. Les regards posés sur le contexte – les élèves, les relations aux collègues : ce que l'on en perçoit ou croit percevoir – ne s'expliquent pas seulement par des logiques de rapports sociaux ou d'intégration. L'activité du sujet, si elle est bien sociale, est aussi subjective (donc dépendante d'éléments qui peuvent être hétérogènes par rapport aux explications produites par la sociologie classique), et s'étend dès lors à la question du "rapport à..." : rapport à soi, aux autres et au monde qui est ici rapport à la pratique, à l'objet de la pratique et aussi à la formation. Dans ce "rapport à...", l'activité imaginaire du sujet est une donnée que l'on ne peut ignorer. Mais elle n'est pas "physique", c'est-à-dire que l'on ne peut en faire l'hypothèse qu'à partir de ce qu'elle produit (démarches pédagogiques, mobilisation de l'objet de pratique), ou de ses mobiles (valeurs éducatives, discours éthique).

C'est à partir d'ici que nous entrons dans l'analyse de la deuxième moitié du traitement des données. Dans celle-là, nous prenons l'imaginaire comme élément central d'analyse et outil de traitement des données (en tentant de le repérer à partir de ses manifestations : les actions de l'imagination – c'est-à-dire, ici, les démarches pédagogiques inventives, les réflexions en rupture avec celles communément admises, les manières de faire, dire, penser, qui osent d'autres procédures...). Nous savons que l'imaginaire s'exprime à partir du symbolique avec lequel il entretient des rapports profonds[8]. Nous avons dit que l'imaginaire ne peut s'exprimer sans le symbolique et inversement. Ce que produit l'activité imaginaire représente toujours autre chose et contient donc une fonction symbolique. Ceci est particulièrement vrai des productions artistiques. Dans le domaine de la danse – particulièrement en danse contemporaine – le mouvement produit représente toujours autre chose que ce qu'il montre ; il a donc une fonction symbolique – à la fois du point de vue de la forme et du sens.

---

8 En référence aux travaux de C. CASTORIADIS (1975), *"L'institution imaginaire de la société"*, Paris, Seuil, p. 162, nous dirons que le symbolique, compris comme la "manière d'être sous laquelle se donne" une situation, un événement, un système, une société... se présente comme élément signifiant : *«les systèmes symboliques consistent à attacher à des symboles (à des signifiants) des signifiés (des représentations, des ordres, des injonctions ou incitations à faire ou de ne pas faire, des conséquences – des significations au sens large).»*

Mais nous n'avons pas fait ici une analyse du mouvement en danse contemporaine. Ce que nous avons étudié est le discours tenu sur une pratique pédagogique singulière élaborée autour d'un objet particulier : la danse contemporaine. Si nous tenons la danse contemporaine comme l'expression d'un sujet sur le monde (comme la manière "de se tenir au bord du monde", d'exprimer un regard sur le monde), nous pouvons penser que ce qui est dit à propos de cette pratique l'est toujours en référence au travail qui s'y effectue – travail jouant éminemment sur les aspects symboliques et imaginaires –, y puise sa réflexion. D'ailleurs, dans la manière d'aborder cette pratique, d'élaborer le mouvement, de construire sa propre gestuelle et par-là même de se construire, l'activité imaginaire – sollicitée à partir d'un travail sur les sensations, les émotions, des images – est au cœur de l'expérience du sujet ; elle l'entretient et l'enrichit. On peut même dire – et ici les discours en attestent – que c'est cette pratique qui déclenche tout un processus favorisant non seulement l'expérience des sujets, mais également le développement de leur imaginaire (développement qui procède comme élément déterminant de ce que l'on peut nommer "une prise de possession de soi"), en ce que l'imaginaire, selon l'analyse de Georges JEAN[9] ne se contente pas du donné – du déjà là – mais incite à le dépasser dans une dynamique qui joue sur l'expression originale du sujet. Pour emprunter l'expression à Charles HADJI[10], nous dirons qu'il permet d'accéder à "l'autrement qu'être", de le faire advenir. Du moins est-ce l'analyse que l'on peut en tirer à partir des éléments que nous avons recueillis.

De là, nous pouvons affirmer que les discours des maîtres sur cette pratique pédagogique singulière procèdent de ce que celle-ci leur faire vivre. Qu'elle est au principe de nombre de comportements et d'attitudes qui se répandent au-delà de ce domaine spécifique de la danse, pour toucher à l'ensemble de la situation éducative. La danse contemporaine se présente alors comme un objet de transformation de la pratique pédagogique au sens large, et d'abord de celle qui est menée dans cette activité. Elle opère une rupture, ou tout au moins une prise de distance vis-à-vis de pratiques modélisées, par le type même de travail du corps qu'elle sollicite (centré non pas sur l'extériorité de la forme, mais l'intériorité du ressenti, le rapport à soi et aux autres), par la démarche qu'elle suggère (axée sur le travail d'expressivité où la technique n'est pas conçue comme une fin en soi, mais comme moyen d'affirmer, développer, perfectionner, clarifier l'expression), et par le regard qu'elle construit, le processus de pensée réflexive qu'elle provoque, la prise de possession de soi, la conscientisation et l'émergence de valeurs afférentes qu'elle développe. En ce que, dans ce travail spécifique, le sujet – comme soi-même – est appréhendé dans sa singularité, apparaît "autre".

---

9 G. JEAN, (1976). *"Pour une pédagogie de l'imaginaire", op. cit.*
10 Ch. HADJI, (1992). *"Penser et agir l'éducation", op. cit.*

Dans les discours amenant les maîtres à exprimer – et clarifier – ce qu'ils font, on perçoit en effet comment la danse contemporaine joue ce rôle déclencheur. Ceci transparaît dans le rapport entretenu à l'objet – mais pas seulement. Dans ce rapport qui relève du sujet lui-même (son activité subjective), l'imaginaire joue un rôle moteur, en se présentant comme un mouvement qui facilite l'action du sujet en levant, au moins provisoirement et symboliquement, certains obstacles : ceux des habitudes acquises, les pièges de la facilité, des évidences, des fatalités... Ce mouvement trouve une expression dans les représentations ; lesquelles sont directement repérables ou observables et surtout laissent passage aux influences d'un noyau imaginaire. De là, la possibilité de saisir la sensibilité du sujet, ce qui fait qu'il valorise ou interprète tel ou tel aspect de la réalité – et pas tel autre –, qu'il s'y affirme et s'y exprime. Ces représentations contiennent des éléments en construction (conceptions, regard sur...) qui relèvent pour une part des constructions sociales du sujet mais ne s'y arrêtent pas ; qui s'inscrivent dans des logiques d'appropriation de la réalité, dans un rapport particulier à la réalité – rapport particulier qui provient de l'imaginaire autant qu'il l'entretient. Et si, enfin, on peut faire remarquer que l'imaginaire ne se réduit ni aux représentations ni aux désirs des sujets, c'est à travers ces deux dimensions que nous avons tenté de le saisir. Non pas le nommer précisément (en disant que telle chose relève de l'imaginaire et telle autre n'en relève pas), mais repérer des cheminements où le sujet construit des logiques d'action personnelles, recherche à la fois des singularités et des unités.

Ainsi avons-nous pu dégager plusieurs types de rapport à l'objet, exprimant non pas des différences importantes (les maîtres que nous avons enquêtés se définissant par une certaine unité quant à leur engagement dans cette pratique et à la dynamique de transformations qu'elle provoque), mais des degrés différents d'appropriation, des niveaux de relations traduisant des paliers nuancés de sensibilité et de sensibilisation à cet objet. A travers les représentations qu'ont les maîtres de la danse et les définitions qu'ils en donnent – et qui focalisent leur attention –, nous avons pu constituer quatre groupes mettant chacun l'accent sur tel ou tel autre aspect contenu dans cet objet. Quatre groupes définissant ainsi quatre pôles de centration sur la danse : "expression – émotion – mouvement – création" (chacun donnant plus d'importance à tel ou tel autre aspect en fonction du rapport entretenu avec celle-ci) et s'étendant aux représentations qu'ils en ont. Ces représentations, qui guident la façon dont les maîtres nomment et définissent l'objet de la pratique, la façon dont ils l'interprètent et se positionnent vis-à-vis de lui, se partagent ici en deux figures : l'une qui se focalise sur la mise en jeu personnelle (tant corporelle que mentale) qu'elle provoque, l'autre qui accentue, valorise la fonction qu'ils lui attribuent. Ces figures de représentations et donc de rapport à la danse (exprimant la manière dont les sujets l'interprètent et se rapportent à elle) définissent deux types de mise à distance de l'objet par rapport à ce que les maîtres en ressentent, c'est-à-dire par rapport à leur implication personnelle. Ils signent des degrés nuancés d'appropriation de l'objet, qui font écho à une vision plus élargie de celui-ci, en touchant à ce qu'elle engage –

dans une dimension que nous dirons "humaine" – chez le sujet. Cette dimension complète les définitions données sur la danse. Mais la manière d'attribuer une importance première plutôt à sa fonction ou plutôt à son usage (au travail qu'elle initie), détermine surtout la nature du lien que le sujet établit avec d'autres systèmes de représentations. C'est-à-dire, ici, que les représentations de la danse ne peuvent s'entendre qu'articulées à d'autres systèmes généraux de représentations dont elles dépendent[11]. Autrement dit, l'intérêt d'un tel discours, pour l'analyse, est de nous faire pénétrer, au travers des représentations, dans ce qui leur est constitutif : *«des croyances, valeurs, attitudes, opinions, images»*[12].

C'est ainsi qu'à l'intérieur de ce qui contribue à construire ces "opinions, attitudes, valeurs..." est mise en évidence la question du sens (question identitaire) et qui soulève celle de la culture. Culture qui, selon l'expression de Philippe MEIRIEU, permet *«d'identifier les médiations culturelles qui permettent aux hommes d'échapper aux déterminations qui les enserrent, aux préjugés qui les emprisonnent, aux passions qui les divisent»*[13]. C'est dans la façon de puiser à la culture de référence que les maîtres opèrent des transformations (rompent avec une pratique limitée aux seules fonctions de transmission), construisent leur point de vue (affirment leur position personnelle) et élaborent le sens de leur pratique (définissent ses "raisons", prennent conscience de ses enjeux). La culture – qui ne se réduit pas aux domaines de la connaissance – se présente comme ce qui permet aux hommes – tous les hommes – de communiquer ; en cela elle soulève bien la question du sens. Et la manière d'utiliser la culture, de s'y référer, d'y trouver des mobiles, autorise alors de procéder à des ruptures au regard de certains préjugés ou autres déterminations. Elle autorise ce que l'on peut nommer "l'audace de la pensée"[14].

A partir de là, c'est-à-dire de l'activité subjective du sujet, de son rapport au monde et de ce qui s'exprime au départ comme désir (désir de cette pratique), se développe et s'élabore un ensemble de mobiles renvoyant à des valeurs. En effet, nous avons dit que l'activité subjective du sujet impliquait sa part imaginaire, laquelle ne peut s'envisager sans penser le rapport de sens (les liens entre signifiant – élément symboliques – et signifié – représentations, manières de faire, dire, penser...) ; cette dimension imaginaire, contenue dans la part active du sujet mise en jeu dans toute activité (impliquant des désirs, des tendances, des aspirations, etc.) s'articule dans la question de valeur : la valeur de cette activité-là (précise, circonscrite dans un espace et un temps donné) mais pas seulement. Elle s'étend à la question des valeurs : qu'est-ce qui vaut la peine d'être fait, dit, visé ? Cette interrogation est au cœur de l'activité du

---

11 M. GILLY, (1989). *"Les représentations sociales dans le champ éducatif"*, p. 383-403 in D. JODELET, *"Les représentations sociales"*, Paris, PUF.
12 D. JODELET, *ibid.*
13 Ph. MEIRIEU, (1995). *"La pédagogie, entre le dire et le faire"*, Paris, ESF, p. 162.
14 J. MUGLIONI, (1993). *"L'école ou le loisir de penser"*, Paris, CNDP, p. 131 – cité par Philippe MEIRIEU, *ibid.*, p. 163.

sujet. Dans cette pratique pédagogique menée en danse contemporaine, le rapport à l'objet culturel (rapport à la culture), mis en jeu au travers d'occasions qui dépendent autant de situations, d'événements que de rencontres (et ici la danse contemporaine représente bien une occasion de rencontre par l'ouverture qu'elle déclenche), induit, détermine ce qui va être recherché, finalisé.

Concernant le discours sur les valeurs qui émerge de cette pratique, nous avons vu, dans le chapitre III, que celles-ci étaient au principe de celle-là (sa légitimation, ses raisons). Elles s'expriment au travers d'objectifs pédagogiques et s'étendent aux finalités éducatives pour à la fois y puiser et construire leur sens. Si la question des valeurs est bien centrale (quel homme veut-on former ? quel sujet au sens plein du terme veut-on faire advenir ?), elle s'exprime à travers des attitudes repérées, jugées, fondamentales et nécessaires pour que vive cette pratique. Et elle renvoie, ici, à deux types de savoir recherchés : des savoir-être et des savoir-faire. On remarquera au passage que la notion de savoir – non accompagnée d'une épithète – n'est pas abordée par les maîtres. Lorsqu'elle est évoquée, c'est pour renvoyer à eux-mêmes, c'est en référence à leur besoin de connaissances pour mener à bien, développer, approfondir leur pratique pédagogique. Ceci renforce l'idée de rupture avec un enseignement basé sur la transmission de savoirs prédéfinis. Mais ici le savoir s'étend aux savoir-être et savoir-faire qui déterminent le savoir à construire par les élèves. Chacun des deux renvoyant, là aussi, à des focalisations différentes vis-à-vis du travail.

La focalisation sur les savoir-être renforce l'idée que ce qui est fondamental dans cette activité n'est pas tant une habileté motrice spécifique – bien que celle-ci soit, de fait, impliquée par l'activité elle-même – qu'une façon d'être propice à l'accueil de la danse : façon d'être qui s'étend au corps, qui l'y engage au premier chef. Ce qui souligne que cette activité est tout autant corporelle que réflexive, physique que mentale, à l'intérieur de laquelle le corps n'est pas abordé par ses seules fonctionnalités (biologiques, mécaniques), mais aussi et surtout pas tout ce qu'il donne à éprouver et ressentir : par ce que l'on pourrait nommer "une pensée à fleur de peau".

Les savoir-faire, eux, ne sont jamais évoqués seuls, mais toujours, et par extension, en relation avec les savoir-être. Leur énonciation rappelle que le travail en danse est un travail du corps, par le corps. Mais ils ont besoin d'être spécifiés pour donner sens aux savoir-être ; c'est-à-dire que l'énonciation du travail du corps – ce qu'il y a à apprendre techniquement – est ce qui permet, ici, de donner sens à ce qu'il y a à être, le construit progressivement. Alors que dans l'évocation des seuls savoir-être, le travail du corps ne s'énonce presque pas, puisqu'il est nécessairement présent ; il "est" par nature. Et toute l'attention, la préoccupation, est alors tournée vers ce qu'il y a à être parce que c'est elle qui oriente, distingue, détermine, donne sens à ce qu'il y a à faire.

Il y a là l'expression de niveaux différents de rapports entretenus à l'objet et à soi-même. Non pas des rapports contradictoires, mais situés à des paliers différents dans le cheminement qui conduit à cette pratique. Ils évoquent une construction passant nécessairement par l'expérience, jamais achevée, toujours en chantier et dès lors se disant différemment. Ces deux types de savoir se comprennent et répondent à différents types de démarches développées par les maîtres. Les bilans déjà effectués ont permis de repérer trois types d'approche : une approche "inductive" (mettant l'accent sur le travail du corps), une approche "philosophique" (faisant référence au développement d'un regard sensible sur le monde) et une approche, de type didactique, mêlant les deux précédentes. L'ensemble laisse transparaître des cheminements spécifiques des sujets, des axes de centrations, des points d'accroche particuliers, des logiques singulières. On pourra remarquer que les objectifs tournés vers les savoir-être sont souvent raccrochés à une approche pédagogique de type "philosophique", elle-même basée sur une perception et une conception de la pratique comprise comme une occasion de développer un regard sur le monde (cela concerne trois enquêtés). Parallèlement, on remarquera que les objectifs exprimés en terme de savoir-faire et savoir-être sont davantage relatifs à des démarches de types "inductif", où les discours sur les place et rôle de cette pratique sont plus proches de valeurs scolaires "orthodoxes" – calme, apprentissage... – (cela concerne deux enquêtés).
Entre ces deux pôles, où s'expriment des linéarités strictes, chacun des trois types d'approche que nous avons élaborés, sont composés de maîtres dont l'approche est plus "métissée" ou fluctuante (ce qui signifie que chaque type est plutôt une tendance).
Quoiqu'il en soit, ces relations de linéarité ici rapportées, déterminent davantage des niveaux de rapports avec cette pratique et son objet, qu'ils ne décrivent des déterminismes établis. Et pour l'ensemble des enquêtés, les relations que l'on peut ainsi établir entre les divers éléments étudiés (regard sur le contexte, rôle et place de la danse contemporaine, démarches pédagogiques, valeurs éducatives, rapports à l'objet) restent, en effet, le plus souvent sinueux, ne répondant jamais à des rapports directs entre les catégories, mais fluctuant selon le degré de maîtrise ou d'aisance dans cette activité nouvelle, en fonction de ce qu'elle fait surgir d'émotion, de sensations et de réflexion chez les maîtres. Ce système de relations, complexe, sinueux, non linéaire met alors l'accent sur une activité en construction – un processus d'appropriation et de conscientisation – dépendant d'un ensemble de systèmes plus généraux (représentations, socialisation...) appelés eux-mêmes à se développer et se transformer.

On trouve, par exemple, des maîtres dont les objectifs sont profondément ancrés sur des savoir-être et accompagnés d'un ensemble d'arguments insistant sur la primauté de cet aspect, mais utilisant une démarche inductive raccrochée à quelques repères ou modèles formels et fonctionnels. On peut ainsi décrire chaque cheminement de chaque enquêté. Mais ils ne représentent chaque fois que des trajets singuliers. Ce qu'il est alors intéressant de retirer de

ces trajets pris ensemble, sont les "constellations d'éléments" qui en ressortent et d'interpréter dans le phénomène des interactions, la dynamique constitutive d'un processus qu'ils représentent[15].

Pour ne pas s'enfermer dans des conclusions ou des raisonnements identifiant les trajets des enquêtés en terme de plus ou de moins, de performance ou de manque, cette interprétation ne peut s'exprimer qu'en terme d'idéaltype, construit comme modèle d'intelligibilité, comme outil pour comprendre des types de trajets (celui-ci permettant ensuite de saisir chaque cheminement, chaque trajet singulier).

Nous avons ainsi élaboré trois idéaltypes construits, à l'intérieur du rapport entretenu à la pratique pédagogique en danse contemporaine, à partir des représentations – et des désirs – sur son identité à l'école (à quoi elle sert ou peut servir) ; sa raison d'être :

– Dans le premier (qui concerne cinq maîtres dont l'approche est dite "philosophique"), la pratique en danse contemporaine est conçue et vécue comme une occasion d'accéder à soi, de s'approprier sa propre légitimité à être. Elle donne l'occasion d'une réflexion très large sur l'éducation en dépassant le seul cadre de cette activité. On trouve là des individus accordant aux savoirs ressortissant de cette danse, un rôle puissant d'émancipation, qui se manifeste chez eux à travers leur attitude critique vis-à-vis de l'école et leur exigence vis-à-vis de la pratique. Cette manière de penser la danse contemporaine trouve un écho dans les démarches mises en œuvre (de type "philosophique") et renforce les valeurs que développent les maîtres. Ils trouvent ici l'occasion d'épanouir leurs propres convictions, d'exprimer leur engagement à la fois éthique et culturel. On peut dire que cet idéaltype définit vis-à-vis de cette danse une sorte de "combat" qui explique un engagement total envers elle ; en ce qu'elle donne sens à l'action éducative, qu'elle dépasse le cadre scolaire pour donner sens à la vie (elle est présente partout) et que son absence n'est ni envisagée, ni envisageable.

– Dans le deuxième idéaltype (qui comprend sept maîtres ayant une approche "métissée"), la pratique en danse est tenue comme un moyen de pénétrer dans la situation à laquelle engage l'école et d'en faciliter le chemin. Elle permet de développer ce qui représente un préalable à toute action éducative ; donc d'articuler des aspirations concernant le développement de soi (confiance, écoute, autonomie...) aux exigences de l'école. Cette façon de concevoir la pratique représente une sorte "d'entre-deux" défini par la prise en compte des aspects personnels et scolaires. Les démarches et les visées éducatives sont, ici, plus fluctuantes, oscillant tantôt du côté de la danse (sa dimension culturelle ouverte sur le monde), tantôt du

15 Nous définissons le terme de "processus" en référence à l'analyse de Bernard CHARLOT (1992, *"Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs", op. cit.*) : *«Le processus est la dynamique d'un ensemble de phénomènes qui interagissent dans le temps, de façon non aléatoire mais sans causalité unilinéaire, et dont l'interaction produit un (ou plusieurs) effet(s). Un processus n'est pas une action qui produirait, linéairement, un effet. C'est un ensemble de phénomènes, dont on doit concevoir la dynamique non pas en termes de linéarité déductive, mais en termes de pluralité constructive. Cette pluralité est ordonnable, pensable, organisable.»*

côté de l'école (ses apprentissages, ses passages obligés). On peut voir dans cet idéaltype, l'élaboration d'un processus que l'on dira "d'articulation", visant à trouver une position, sinon plus nuancée que la précédente du moins essayant de tenir à bout de bras deux types d'enjeux et donner, ainsi, sens à une pratique mal légitimée.

– Le troisième idéaltype correspond à une constellation d'éléments qui amène à positionner le maître dans un rapport d'utilité à cette pratique. La danse contemporaine apparaît comme un moyen au service de l'école (favoriser l'accueil des savoirs). On trouve là des individus accordant à ce qui se dégage de cette pratique, un rôle d'intégration. Mais si elle permet de donner sens à ce qui, à l'école, se présente la plupart du temps de manière arbitraire, elle offre aussi au sujet l'occasion de saisir la dynamique des savoirs et donc – dans un deuxième temps seulement – la possibilité d'accéder à son propre développement. Ici, on remarquera un certain recouvrement entre le deuxième et le troisième idéaltype ; mais dans ce dernier c'est bien à l'intérieur d'un contexte circonscrit par les exigences et nécessités de l'école que s'établit une relation entre ce qui est de l'ordre du "pour soi" et ce qui est de l'ordre du "pour l'école". Dans cet idéaltype, il y a la trace d'un marquage scolaire important, où l'objet de la pratique est envisagé de façon orientée : en fonction de l'école.

Ces idéaltypes – nous l'avons dit – ne servent pas à décrire des groupes ou des individus, mais à saisir des logiques de construction de processus en œuvre. Ils aident à comprendre un cheminement, la construction de processus non achevés (inachevables). Ces trois idéaltypes mettent en évidence des constellations d'éléments liées aux raisons d'être de la danse contemporaine à l'école – danse conçue, chez l'ensemble des maîtres, en référence à l'objet culturel qu'elle représente et ayant une existence propre. Ils définissent des types de rapports à cet objet, des niveaux d'appropriation passant pas des trajets différents. Si ces éléments contribuent à différencier les groupes ainsi établis, il faut penser qu'ils peuvent être plus ou moins associés à l'un ou l'autre groupe et que ce qui peut apparaître comme des situations contradictoires ou des positions distinctes, n'est que l'émanation de niveaux de positionnement trouvant leur explication dans d'autres éléments de discours.

Nous avons dit de cette analyse que les discours des maîtres, exprimant et clarifiant leur activité, permettait de percevoir le rôle déclencheur que joue la danse contemporaine. Nous avons dit et montré que ce rôle transparaît dans le rapport à l'objet de pratique ; mais il ne s'y arrête pas et le dépasse pour transparaître également dans le rapport à la formation. C'est ici que s'étend la compréhension des différents cheminements des maîtres dans leur pratique, en ce qu'il en ressort ce que l'on peut appeler "un discours de lucidité". En effet, dans les discours des maîtres – à partir desquels nous avons pu retirer des éléments significatifs permettant la construction d'idéaltypes – apparaissent d'autres éléments qui interdisent de procéder "froidement" à certains raccourcis d'analyses (tel type de démarche avec tel type

d'objectif) et qui introduisent d'autres relations faisant part non seulement de leur niveau d'appropriation de l'objet, mais également de leur degré de conscience face à leur réalité.

C'est ainsi qu'à travers les discours visant à étayer leur pratique, les maîtres procèdent souvent à des bilans personnels qui recouvrent l'aspect d'un "discours d'humilité" faisant apparaître leurs manques, leurs hésitations, leurs interrogations... sur la pratique et définissant ainsi ce que chacun repère comme étant son propre niveau de pratique. Ces discours amènent alors les maîtres à en appeler à une formation pour rassurer, conforter, approfondir, améliorer leur pratique ; ils s'élaborent dans un rapport à la formation. Ce rapport s'exprime et s'articule autour de deux points essentiels : l'un qui soulève la nécessité d'une pratique personnelle effective (passage par le ressenti) qui révèle à la fois une prise de position et un processus de conscientisation, l'autre qui fait valoir la nécessité d'une réflexion sur l'approche pédagogique afin de ne pas en rester à des modèles de fonctionnement reconnus ou ceux "qui marchent".
Ce rapport à la formation permet de mieux saisir la dynamique de construction des itinéraires individuels, le mouvement qu'ils représentent et contiennent, dans le cadre duquel il faut tenir les idéaltypes. Le rapport à la formation exprime aussi des désirs, qui décrivent pour une part des besoins perçus et d'autre part ce que les maîtres imaginent – aimeraient – pour la pratique (soutien, échanges entre collègues et avec les artistes, réorganisation pédagogique, conditions matérielles...), toute chose qui débouche sur une véritable analyse de leur situation. Qui débouche sur une véritable professionnalité, telle que la définit Viviane DE LANDSHEERE[16]. Et cette demande de formation reposant sur un désir de savoir (donc impliquant directement un sujet non identifiable à partir des seuls déterminismes ou de quelques positions successives observables de l'extérieur), souligne une volonté visant la construction – le désir de construction – d'une identité socio-professionnelle (volonté supposant l'histoire des sujets, les relations constitutives des sujets dans cette histoire).

D'une autre manière cette demande révèle ce que nous avons appelé une "morale" des maîtres, par cette façon de remettre en cause – de se remettre en cause – de rechercher, de questionner, de ne pas se suffire de l'existant ou du déjà-là. Nous devons souligner alors que dans ce rapport à la formation est mis en jeu une relation de dépassement – une exigence de dépassement – de soi, de ses représentations, de son ressenti initial. En effet, la demande de formation suppose une relation positive à celle-là ; or, les maîtres n'ont pas tous vécu une telle relation envers elle, mais elle ne les condamne pas à une fermeture définitive à son sujet. Ceci montre bien alors cette dynamique de remise en cause des maîtres – leur "courage" –, leur capacité finalement à prendre des risques, à bouleverser leurs acquis ou leurs habitudes, qui dénote d'une grande ouverture de leur part. Qui suppose une tendance à ne pas se laisser enfermer ou aveugler par des choses fixes et définitives, et qui donc laisse passage à la

16 Nous avons évoqué au début du chapitre IV ce que contient la notion de professionnalité (cf. p. 290).

dimension imaginaire – cette propension à projeter et jouer sur le possible/impossible, le désirable/ indésirable.

Mais il faut dire tout de même que cette demande trouve un point d'accroche dans une expérience communément positive pour les maîtres qui est celle vécue en formation continue, lors de stages spécifiques en danse contemporaine. Ceci étant, il ne faut pas minorer, ici, la présence d'un réel processus de conscientisation, ni la trace d'une dynamique de relations singulières. En d'autres termes, si cette "aventure" – rapportée et analysée ici – repose bien sur le rapport que les sujets entretiennent avec l'objet de la pratique (rapport au savoir), elle s'articule également au rapport à la formation. Cet ensemble de "rapport à..." opère un ensemble de transformations bousculant bien des représentations communes. Il donne compréhension à l'engagement des maîtres dans leur pratique. Il dévoile les jeux d'influence que celle-ci exerce sur eux ; lesquels, il faut le souligner, trouvent un écho et puisent leur impact dans les histoires individuelles des sujets, se comprennent à partir de sensibilités particulières et d'attitudes constitutives de ces histoires-là. Car, comme l'indique Bernard CHARLOT, *«l'influence n'influence que ceux qui se laissent influencer par cette influence»*[17]. Mais cette influence reste à saisir dans l'histoire même des sujets, les occasions de rencontres qu'elle contient.

Elle incite alors à réfléchir sur cette "histoire" même, sur l'ensemble des évènements, occasions, situations qui contribuent à la définir, à la construire et dont le temps de formation fait nécessairement partie. Ceci nous engage à réfléchir sur la forme que peut prendre la formation des maîtres (d'une manière générale), le sens qui est à en dégager. Ce jeu de relations nous invite – à partir du déjà-là – à réfléchir sur les conditions d'émergence de ce que Charles HADJI nomme "l'autrement qu'être" (représentant l'essentiel de la tâche éducative de même que de toute activité humaine) à la fois pour les sujets et – en revenant à nos préoccupations initiales au départ de cette recherche – pour la formation des maîtres.
L'ensemble des éléments que nous avons étudiés ici en les organisant en "constellations", permet de repérer, dans leurs intersections, des types de cheminement suivis et élaborés ; donne à comprendre l'activité qui en ressort. Mais surtout, il place au cœur de cette activité le sujet lui-même, compris non pas à travers ses déterminations, mais ses libertés, ses désirs. Et cette activité particulière touche à ce que l'on peut appeler "l'être-enseignant".

Toute cette analyse contribue alors à mettre en exergue la nécessité – l'exigence même – de prendre en compte la subjectivité des sujets, la dynamique de relations qui la représente. Cette exigence, qui n'est rien d'autre que celle qui refuse de réduire les hommes à leurs seules déterminations, pose au centre de toute réflexion la notion de sens. Ce qu'il faut se dire, c'est

17 B. CHARLOT, (1997). *"Du rapport au savoir..."*, Paris, Anthropos, p. 89.

que l'homme entretient des relations au monde "en fonction de ce qu'il en perçoit, qu'il en imagine, en pense, en désire, en ressent"[18]. Et s'il accède ainsi à une appréhension du monde qui fait sens pour lui, c'est à travers un univers de significations (représentations, manières de faire, dire, penser) qui le figure. Ces significations sont rattachées à des systèmes symboliques qui donnent existence sociale (forme instituée) au monde. Dans ce système, à l'intérieur duquel le sujet explore des relations à la fois à lui-même et aux autres, l'imaginaire est une donnée qui donne "consistance" aux systèmes de significations, qui leur donne une "épaisseur".

Dans ce rapport, l'imaginaire puise au symbolique pour pouvoir exister – "pour passer du virtuel à quoi que ce soit de plus"[19] –, il est donc directement alimenté par tout ce qui organise un système symbolique. En ce sens, l'imaginaire est bien cette donnée sociale que nous avons annoncée ; donnée sociale tout autant que peuvent l'être les représentations. Et elle se construit, s'établit, se déploie à travers le rapport au savoir. Si celui-ci ne peut s'expliquer exclusivement à partir de catégories sociales appréhendées dans des fonctionnements fermés ou figés, il s'exprime néanmoins dans un rapport au monde qui est rapport social au savoir. Dans ce rapport au monde, enfin, l'imaginaire est une donnée intégrée. Et si l'imaginaire se conçoit la plupart du temps comme un élément finalement individuel, il s'étend à sa dimension sociale. Il est imaginaire social, en ce qu'il se déploie dans le monde et qu'il émane d'un sujet inséré dans le monde, entretenant des relations dans et sur le monde[20]. Il émane de ce qui relève "de l'homme", de sa conscience, aux fonctions se départageant et s'articulant entre le sens du passé et le sens du possible. C'est dire combien l'activité du sujet[21] est importante. Combien elle est fondamentale pour saisir la dynamique du rapport au savoir.

S'il n'y a jamais d'activité sans objet, il n'y a pas non plus d'activité qui ne soit celle d'un sujet[22]. Et si celle-ci se laisse appréhender, observer, au travers des actions que mènent les sujets – actions évaluables du point de vue de leurs résultats –, elle est également mise en œuvre à partir de mobiles qui se dérobent non seulement au regard extérieur mais également à la conscience du sujet. Ce versant subjectif – par opposition à un versant objectif qui se donne à voir – est constitutif du sujet lui-même, aux processus subjectifs de sa personnalité. Dans ce versant-là, l'imaginaire est une donnée qui est à l'œuvre – qui est pleinement mobilisée –, en

---

18 B.CHARLOT, *ibid.*

19 C. CASTORAIDIS, *op. cit.*, p. 17.

20 En référence ici à Paul RICŒUR, *"Du texte à l'action"*, Paris, Seuil, p. 387, nous rappellerons cette remarque : *«C'est toujours à travers une idée, une image idéalisée de lui-même, qu'un groupe se représente sa propre existence ; et c'est cette image qui, en retour, renforce son identité.»*.

21 Nous utilisons la notion d'activité dans le sens où l'entend J.Y. ROCHEX (1995), *"Le sens de l'expérience scolaire"*, Paris, PUF, c'est-à-dire comme notion renvoyant à ce qu'il y a à mobiliser à la fois comme travail intellectuel et comme engagement de soi, pour répondre à une sollicitation, une consigne, une tâche, une situation.

22 Nous faisons référence, ici, et dans l'analyse qui suit, aux travaux de Jean-Yves ROCHEX, (1995), *ibid.*

ce que si la fonction imaginaire, comme la définit Paul RICOEUR[23] se présente bien comme une tension entre une fonction subversive (utopie, ce que l'on imagine, rêve, dépasse...) et une fonction intégratrice (idéologie, appropriation du déjà-là sans remise en question...), elle se place bien au cœur de l'activité du sujet. Cette activité représente *«une structure faite* [elle aussi] *de rapports internes et de tensions dialectiques entre les unités qui la composent et* [qui] *caractérisent son mouvement»*[24]. De ces unités et de leurs rapports et tensions – mouvement opérant comme celui de l'imaginaire –, ressort le sens de l'activité du sujet. Ce sens est *«par excellence, le lieu où se produit, pour chaque sujet, la dialectique activité – subjectivité, où s'opère la régulation de l'activité, d'une part dans l'ici et maintenant de son déroulement, de son efficacité et de son efficience, d'autre part dans l'ensemble des systèmes d'activités antérieures du sujet constitutifs de sa biographie (laquelle ne saurait être réduite à l'inventaire de ses actions et de ses positions socio-institutionnelles) et de sa personnalité»*[25].

A partir des idéaltypes ainsi constitués et des analyses desquelles ils ressortent, nous pouvons procéder à présent au récapitulatif du bilan de vérification des hypothèses de travail issues de la problématique du rapport homogénéité/hétérogénéité. Nous pouvons dégager les apports et les limites.

Ce que nous pouvons affirmer, c'est bien l'influence fondamentale de l'activité du sujet. Par-là, l'une de nos hypothèses émises concernant la différenciation des pratiques pédagogiques et la distanciation de formes homogénéisantes de pratique – hypothèse la plus forte – se trouve ici confirmée. En effet, si les maîtres accèdent à une pratique originale, singulière, personnelle, c'est par le biais de la culture – de son sens profond – qu'ils y parviennent, qu'ils y sont aidés ; c'est aussi parce qu'ils osent remettre en cause l'existant, qu'ils prennent des risques, faisant preuve non seulement d'une certaine volonté mais aussi d'une affirmation personnelle pour oser se placer dans ce mouvement-là. Dans ce mouvement (tendu entre un versant objectif et un versant subjectif, qui caractérise l'activité du sujet) se déploie l'imaginaire ; il est un élément qui participe de et à l'activité du sujet, donc de et à la pratique pédagogique définie comme distanciée de modèles figés et comme appropriation de soi.

Mais notre problématique du rapport homogénéité/hétérogénéité, vis-à-vis des pratiques pédagogiques et de la formation reçue qui leur donne existence – problématique contenue dans celle du rapport au savoir –, ne s'arrête pas là. Revenant à des considérations plus classiques, nous avons également attribué cette différenciation à plusieurs éléments relatifs aux caractéristiques des maîtres et au milieu dans lequel ils travaillent (origine et position

23 P. RICOEUR, (1986), *"Du texte à l'action"*, Paris, Seuil.
24 J.Y. ROCHEX, *op. cit.*, p. 41.
25 *Ibid.*, p. 47.

sociales, âge, sexe, public de l'école). Dans ce domaine nous avons montré que les facteurs définis déterminants, par certaines analyses – théories de la reproduction – ne sont pas, ici, opérants. Les maîtres que nous avons interrogés sont issus de milieux sociaux d'horizons différents, occupent des positions différentes, sont répartis sur plusieurs classes d'âges, sont hommes ou femmes, insérés dans des écoles aux caractéristiques sociales différentes, ils se rejoignent tous sur un point : celui de l'engagement actif dans cette pratique pédagogique singulière qu'est la danse contemporaine et des transformations qu'elle initie à travers elle.

De ce point de vue, comme nous venons de le souligner, notre hypothèse relative à la différenciation des pratiques pédagogiques selon quelques éléments biographiques et caractéristiques des sujets, n'est pas opératoire. Cependant, elle laisse planer quelques doutes sur les différences possibles attribuées à la part sexuée de sujets – ce qui, alors, réinsérerait l'opérationnalité de quelques éléments sociaux, en ce que les rôles et places des sujets selon leur genre est là une donnée largement sociale par les processus d'intégration et d'incorporation qu'elle a mis en place depuis des siècles. Mais notre recherche ne nous permet pas d'inférer de telles conclusions. Elle nécessiterait un travail approfondi dans ce domaine, qui interroge et s'intègre pleinement dans une sociologie du sujet.
Ce que nous pouvons affirmer, c'est que l'origine sociale et les déterminismes qui peuvent en découler ou que l'on peut lui attribuer ne suffit pas à expliquer les différents types d'activités du sujet ; ne suffit pas pour appréhender ce qui relève de sa propre subjectivité. Tout comme l'origine sociale des publics ne peut expliquer (excuser) des pratiques pédagogiques socialement différenciées. Ici, notre travail vient s'élever en opposition aux thèses soutenant cette différenciation en fonction des publics, et qui soulignent la facilité qu'il y a – comme l'écrit Philippe MEIRIEU – à glisser *«de la prise en compte des contextes à la rétention de chacun dans son contexte, du droit à la différence au culte de la différence, du refus d'imposer une culture universelle formelle à la négation de l'existence de cette culture»*[26]. Or les maîtres enquêtés ici ne sont pas engagés dans une telle facilité, au contraire ils se positionnent sur une "crête" où ils font la difficile expérience de la question du sens – le regard posé sur les élèves, associé à l'effort d'inventivité de la pratique et l'exigence de valeurs qu'ils veulent éthiques, en témoigne.

Mais cette hypothèse fasait également référence aux "options idéologiques" prises par les maîtres dans cette distanciation.
Si l'idéologie est entendue non pas comme système de représentations qui masque les rapports de domination, mais comme "rapport vécu des hommes à leur monde", alors on peut conclure à la vérification de l'hypothèse sur ce point précis. En effet, dans ce rapport vécu, *«le rapport réel est inévitablement investi dans le rapport imaginaire : rapport qui exprime plus une volonté, voire une espérance ou une nostalgie, qu'il ne décrit une réalité»*[27]. Mais cette

26 Ph. MEIRIEU, M. DEVELAY, (1992), *"Emile reviens vite... ils sont devenus fous"*, Paris, ESF, p. 62.
27 L. ALTHUSSER, (1973), *"Pour Marx"*, Paris, Maspéro, p. 240.

"surdétermination du réel par l'imaginaire et de l'imaginaire par le réel", donne à l'idéologie son principe actif, qui permet une prise de conscience de ce rapport et de ce qui s'y joue. Elle permet aux sujets d'échapper à ce qui enferme, leurs déterminations, le "déjà là". Et nous voyons ici que les maîtres enquêtés, par leur activité imaginaire c'est-à-dire par ce qu'ils imaginent possible, ce qu'ils souhaitent, ce qu'ils critiquent..., contribuent – même petitement, même partiellement – à transformer la pratique pédagogique.
Ce qu'ils font se déploie au travers d'options idéologiques qu'ils prennent, celles qui émergent de la pratique. Car c'est bien la pratique qui détermine la façon dont ils s'inscrivent dans l'école, la perçoivent, pensent (et pas l'inverse). Et la manière dont ils se distancient de formes de pratiques plus homogènes procèdent de leur propre rapport à la pratique, de leur expérience – à la fois personnelle et professionnelle – et de leur histoire. En ce sens, ce qu'ils font n'est pas entièrement affranchi de ce qu'ils sont — de leurs positions sociales. Mais celles-ci ne peuvent se comprendre en terme de déterminismes. Les maîtres que nous avons interrogés – de provenances sociales différentes, aux trajets particuliers plus ou moins impulsés par leurs origines ou un contexte familial particulier –, témoignent d'une liberté de ne pas dépendre à tout jamais de leurs propres déterminations ou de leurs appartenances culturelles.
Cette liberté interroge, alors, directement la formation des maîtres, ainsi que les principes homogénéisants qui l'organisent[28]. Nous retrouvons ici la question de la formation des maîtres. Cette question qui renvoie, selon l'analyse de Jacques HEDOUX[29] à "l'hypothèse de l'homogénéisation des pratiques enseignantes comme aspect socio-pédagogique de la théorie de la reproduction", est questionnée par l'hétérogénéité même des pratiques déployées sur le terrain ; par la distance qu'elles opposent aux modèles homogénéisants – distance elle-même entretenue par les orientations idéologiques et pédagogiques (et nous dirons personnelles et imaginaires) que prennent les enseignants. Ainsi, si l'on parvenait à infirmer la théorie de la reproduction concernant l'homogénéisation des pratiques enseignantes, nous dit Jacques HEDOUX, "on pourrait penser en d'autres termes le recrutement et les formations initiales et continuées des maîtres". Cette recherche confirme bien l'existence de pratiques distanciés, vis-à-vis de formes plus "canoniques", attendues, souhaitées et défendues, qui rend caduque le principe d'homogénéisation. Pour autant, permet-elle d'inférer, sur le plan théorique, de telles conclusions ?

Certes, nous voyons bien apparaître des formes nouvelles de pratiques pédagogiques impulsées par des objets qui facilitent, donnent passage à ces transformations. Nos analyses montrent que cette situation provient de l'essence même de l'objet traité (sa position à ne pas

---

28 Ce détachement n'est d'ailleurs pas le seul phénomène qui interroge la formation des maîtres : la situation actuelle de l'école et les nombreux problèmes qui l'assaillent (échec, violence, relégation, détériorations de toutes sortes) soulèvent depuis longtemps cette question).

29 J. HEDOUX, (1988). *"Les enseignants du second degré en France : études typologiques"*, Revue Recherche et formation n°4, pp. 37-50.

se présenter comme prêt à l'emploi, sous une forme rigide et déjà constituée, mais à laisser de larges interstices, des espaces d'appropriation où peut s'étendre la sensibilité du sujet, sa façon toute personnelle de le saisir et le comprendre) ; elle provient aussi de la subjectivité de chaque sujet, de son rapport au monde, aux autres et à lui-même – bref, de son rapport au savoir.

Nos analyses mettent en évidence des éléments actifs dans ce jeu de transformations et du rapport au savoir ; mais ceux-ci demandent à être approfondis, approchés de différents points de vue ou angles d'attaque, pour constituer une théorie. Il y faudrait alors l'éclairage de divers champs d'analyses (sociologie, psychologie, psycho-sociologie, philosophie...), qui fondent la nature même de ce que l'on appelle "les sciences de l'éducation". Il y faudrait plus encore sans doute, un effort et un travail de synthèse – non encore établi – constituant la spécificité et le caractère scientifique propre, de ce que Marie-Renée VERSPIEREN[30] appelle "une science de l'éducation". Science nécessaire partout où se joue l'éducation, pour saisir, avec, mais au-delà des méthodes imposées par chaque point de vue, chaque discipline scientifique, la réalité complexe de l'éducation ; pour éclairer ce "phénomène réel et complet de l'éducation". Car *«la pratique éducative est complexe et exige la précision de nouvelles démarches opératoires»*.[31]

Le travail de recherche que nous avons mené se situe bien dans ce domaine des sciences de l'éducation. Il aborde, à l'intérieur du rapport au monde, la question de l'imaginaire – donnée transversale dans l'approche de l'activité de chaque sujet. Par-là même il se situe au carrefour de différentes disciplines *«où se croisent, s'interrogent et parfois se fécondent des questions et des résultats issus de diverses sources»*[32]. Si ce travail a opté, dès le départ, pour un angle d'attaque sociologique – pour les raisons que nous avons dites dans le chapitre I[33] – il soulève la nécessaire interpénétration de divers champs pour aborder son objet. Ainsi, si nous traitons d'une pratique particulière, ce travail ne se positionne pas à côté de travaux didactiques, mais à côté de cet "entre-deux" que constituent les point de vue sociologique (question sociale) et philosophique (gestion éthique) – "entre-deux" lui-même parcouru et nécessitant d'autre sources.

Là se situe l'originalité de notre travail, celle de contribuer – à travers une recherche, certes bien modeste – à confirmer, conforter, renforcer la nécessité d'une construction d'une science de l'homme, qui soit cet espace de circulations, autorisant, de manière sensible, la saisie des phénomènes de l'activité des sujets, pris dans cet espace lui-même complexe qui est celui du "monde de l'éducation".

---

30 M.R. VERSPIEREN, (1990), *"Recherche – action de type stratégique et science(s) de l'éducation"*, Bruxelles-Paris, Contradiction, L'Harmattan, p. 58-67.

31 *ibid.*, p. 65.

32 B. CHARLOT, (1997), *op. cit.*, p. 103.

33 Nous renvoyons ici au sous-chapitre IV et notamment à la partie intitulée "Posture de recherche".

Mais si notre travail s'inscrit bien dans ce mouvement, nous ne pouvons nous contenter de cette position pour s'en tenir à ces seules conclusions à son propos. Il a mis en évidence la nécessaire prise en compte de l'activité subjective des sujets – où l'imaginaire occupe une place –, mais il ne dit rien, véritablement, de tous les résultats qu'elle produit, laissant ainsi de larges zones d'ombre qui en soulignent ses limites. De celles-ci, nous voyons aujourd'hui apparaître plusieurs directions à défricher pour compléter et approfondir cette recherche :

– Tout d'abord – et c'est elle qui apparaît avec le plus d'évidence – l'analyse des résultats obtenus, chez les élèves, par cette pratique, en comparant des groupes d'élèves (ceux qui font de la danse, ceux qui n'en font pas) pour identifier ses effets et par extension – dans un contexte scolaire assujetti à "l'efficacité" – légitimer sa présence à l'école.

– Cette direction devrait s'étendre, de cette manière, à l'analyse des effets repérés chez les maîtres – ce que nous avons exposé pour une part ici, mais qui nécessiterait un approfondissement en comparant différents groupes de maîtres (ceux qui sont investis dans cette pratique, ceux qui ne le sont pas). Ceci nous permettrait d'identifier plus profondément qui sont ces maîtres qui s'engagent (contre toute attente, en dehors de leurs réseaux d'appartenances culturelles) dans une telle pratique ; pourquoi certains y vont et d'autres pas ? Sans doute pourrions-nous alors relever plus précisément des dynamiques particulières et des processus en jeu, donnant des indications sur les processus de subjectivations – ceux-ci renvoyant avec plus de force à la question de la formation des maîtres.

– Une autre direction proviendrait d'éléments relevés ici, concernant le sens que revêt pour chacun une telle pratique dans le contexte de l'école, et renvoyant à la question des processus épistémologiques mis en jeu (processus qui s'enracinent dans des phénomènes identitaires, donc sociaux). Nous avons montré que les maîtres enquêtés étaient des sujets engagés dans leur pratique, et qu'ils pouvaient ainsi se définir – en reprenant l'expression de Philippe MEIRIEU[34] – comme "ceux qui travaillent le savoir qu'ils enseignent". Dans ce travail, nous pouvons voir, finalement, que les maîtres se trouvent directement placés au coeur de la spécificité épistémologique de leur objet d'enseignement. Ils doivent donc travailler cette spécificité, non encore – tout au moins dans le domaine scolaire – clairement identifiée, pour établir une identité propre. Ce qu'ils font (qu'ils approchent), nous l'avons vu, par les réflexions et analyses qu'ils développent sur la place de cette pratique, mais que nous n'avons pas pu – compte tenu de nos données – suffisamment éclairer. Il y a donc là un domaine d'analyse qui reste à envisager et à creuser.

---

34 Ph. MEIRIEU, (1995), *"La pédagogie entre le dire et le faire", op. cit.* p. 84.
Et nous ne résistons pas à reprendre, ici, son analyse à propos de cette expression : "travailler sur le savoir que l'on enseigne". *«Belle banalité, dira-t-on ! Sans doute... mais banalité essentielle tant ce travail est peu fait par beaucoup d'enseignants, tant il est ignoré par la plupart des institutions de formation des maîtres, alors qu'à notre sens, c'est ce travail-là qui fait toute la différence.»*

– Une autre direction encore serait à envisager pour renforcer les analyses auxquelles donnent lieu les discours, et qui est celle de l'observation directe sur le terrain. Non pas que ceux-ci soient insuffisants – nous avons longuement discuté leur emploi –, mais qu'ils pourraient être complétés par celle-là. Car si le discours permet dans toutes ses formes — et notamment à travers les hésitations qu'il dévoile (les "heu...", les silences, les "bafouillages"...) de révéler des éléments essentiels pour l'analyse, l'observation des attitudes corporelles, postures, mimiques, tensions... pourraient elles aussi renforcer ce pôle-là. Et dans ce lieu sensible que constitue la pratique en danse contemporaine, où le corps prend toute sa place, sans doute n'est-il pas inintéressant d'aller regarder de ce côté-là.

Les directions que nous venons d'évoquer, donnent le tracé de ce qui est à envisager pour compléter notre étude et lui donner, du point de vue de ses résultats et de la construction d'un plan théorique, une plus grande valeur – ce qui revient à considérer que cette recherche-ci ne représente que le déchiffrage d'un terrain dont l'exploitation est à venir, et donc à reconnaître humblement la modestie de ses résultats.
Mais elles soulignent surtout les limites de notre travail et nous invite – à travers ce que nous avons pu vérifier de nos hypothèses et ce que nous n'avons pas pu –, à redéfinir une nouvelle hypothèse de travail qui puisse comprendre les grands axes que nous venons de définir. En effet, si la pratique pédagogique en danse contemporaine est bien une pratique singulière (originale), si elle incite effectivement – par sa nature même, par le type de processus culturel qu'elle impulse et qui la caractérise – à placer les maîtres dans une activité qui les amène à se distancier[35] de formes de pratiques homogènes, si enfin elle les pousse, là aussi par le type même de travail qu'elle engage, à développer leur sensibilité, leur créativité et pour tout dire leur imaginaire, nous ne retirons de cette recherche que peu d'informations précises sur les maîtres eux-mêmes (sur le sens de leur activité, sur leurs mobiles – mobiles qui se comprennent autant du point de vue des actions que des éléments constitutifs de leur biographie[36])

Sans doute étions-nous au départ de cette recherche par trop focalisés sur les effets de la pratique pédagogique elle-même, pour aller rechercher – lors de la préparation des entretiens – de ce côté-là. Ce que nous pouvons dire, toutefois, c'est que même si la danse fait l'objet d'un enseignement de plus en plus répandu, elle reste encore une pratique "intimiste" à

35 B. CHARLOT, (1992), *"Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs"*, Paris, Armand Colin, p. 178. Selon cet auteur, la distanciation relève d'un processus : elle est *«prise de distance vis-à-vis de soi-même, des "gens", de la "vie", sans que soit pour autant posé un objet de savoir spécifique. Elle se produit à travers une régulation affective, sociale, parfois intellectuelle, à laquelle, en retour, elle contribue. Alors que l'objectivation qui, elle aussi, implique de la distance, produit un objet de savoir, la distanciation produit de la régulation et du sens»*.

36 J.Y. ROCHEX, *op. cit.*

l'école et exclusivement liée aux choix des maîtres ; de leur désir de la faire exister. C'est dans ce désir qu'est à la fois mise en jeu et révélée l'activité des sujets. C'est ce désir-là – sur lequel prend pied l'imaginaire – qui est à interroger. Ce que nous pouvons mettre en lumière, encore, c'est que le type de démarche, d'attitude, de regard... que cette pratique singulière initie, qu'elle suggère et rend même nécessaire, place ainsi les maîtres dans une situation de distanciation porteuse de sens et de régulations pour la pratique. C'est qu'elle les place à la fois – simultanément – dans le travail de la matière à enseigner (processus épistémologique) et celui du dépassement du pur aspect d'enseignement – dépassement qui confine au projet d'éduquer –, pour que puisse exister, dans ce mouvement, un "être autrement".

Mais sans doute pouvions-nous nous attendre, en interrogeant des sujets ayant déjà choisi délibérément cette pratique si particulière qui invite à ce genre de mouvement, à voir celui-ci confirmé par l'analyse. Alors pourquoi cette recherche ? Pourquoi cet effort à prouver ce qui pouvait facilement se repérer ? C'est que nous voulions, nous aussi, contribuer à légitimer cette pratique, à asseoir sa place, non plus "entièrement à part", mais "à part entière" dans l'école. C'est que nous ne pouvions nous suffire de quelques suppositions ou présomptions, aussi fortes soient-elles, sans jamais passer par une mise à l'épreuve. La nôtre montre ici ses limites, mais elle renforce l'intérêt qu'il y a à aller rechercher du côté de pratiques anodines – surtout de ce côté-là, en ce qu'elles offrent, plus qu'ailleurs, des espaces de liberté intéressants à saisir –, pour rendre compte du sens qu'elles recouvrent et que l'on peut en retirer. Un sens nécessairement subjectif (pour le sujet) mais aussi commun (pour l'école). Ceci nous amène, alors dans la perspective d'un travail à venir et le désir de contribuer à produire des connaissances – à formuler une nouvelle hypothèse qui tienne compte à la fois des apports et des limites de ce travail. Nous la définissons de la manière suivante :
«Les pratiques pédagogiques menées en danse contemporaine à l'école relèvent de processus à la fois personnels et culturels qui engagent les maîtres sur la voie de transformations, non seulement en direction des pratiques mais aussi de la façon de penser l'école et le rapport enseigner/éduquer. Le sens de ces transformations repose sur la remise en cause des routines socio-pédagogiques, des formes homogénéisantes de la formation et sur la création d'une nouvelle professionnalité. La nature de ces transformations, impulsées par la pratique, dépend de processus de conscientisation qui prennent appui sur l'engagement des maîtres dans leur pratique, leur activité subjective et la sollicitation accrue de leur activité imaginaire».

La notion de "transformation", ainsi évoquée, permet alors de pénétrer davantage dans l'activité même des sujets (leurs trajets personnels, la construction d'une identité socio-professionnelle, leur rapport au savoir... tout ce qui constitue et relève de leur histoire). Cette "activité" soulève à son tour des notions importantes qui concernent celles de "mobile" et "sens" [CHARLOT (1997), ROCHEX (1995), BEILLEROT et al (1996)]. "Sens" pris en tant

BU

que valeur, désirabilité, et qui révèle "ce nœud de désirs qu'est un sujet" [CHARLOT] : *«il n'y a de sens que du désir»* [BEILLEROT]. Et "désir" posant clairement la notion d'imaginaire.
La notion de "transformation" met alors en évidence le mouvement de remise en cause que l'on cherche à analyser et qui pose le problème du rôle social de l'école ainsi que celui de chaque sujet ; renvoyant ainsi à la notion de processus de conscientisation. Ce processus, qui renvoie à son tour à la notion de rapport au savoir, renforce le rôle actif des sujets – qui reste à identifier – et souligne la présence de niveaux de professionnalité ; ceux-ci relevant de la différenciation entre tâche et activité (entre ce qu'il y a à faire et ce qu'il est nécessaire de mobiliser pour le faire). Par-là, nous pouvons mieux pénétrer dans l'activité subjective des sujets et s'attacher à saisir ce qui en constitue les "raisons".

Au-delà des limites de cette recherche, nous voudrions enfin revenir sur quelques éléments qui nous ramènent à la danse, à la formation et à l'imaginaire.
S'il y a lieu de se demander ce qui, dans un travail de recherche, préoccupe son auteur – et nous devons dire ici combien cette pratique nous est chère –, on peut également s'interroger sur la pertinence de l'étude d'une pratique considérée par beaucoup comme bien "futile"... au regard d'une situation scolaire contenant, elle, des préoccupations et problèmes bien plus graves. Mais si l'on peut procéder à une hiérarchisation des problèmes, à une graduation de "misères", on pourra remarquer – en rappelant la formule de Pierre BOURDIEU – que *«constituer la grande misère en mesure exclusive de toutes les misères, c'est s'interdire "d'apercevoir" et de comprendre toute une part des souffrances caractéristiques d'un ordre social»*[37]. Belle leçon de relativité qui invite à considérer tous les hommes en tant qu'ils sont Hommes, tous les faits humains en tant qu'ils sont ceux provenant d'hommes.

Notre étude sur la pratique pédagogique en danse contemporaine a montré l'intérêt d'approcher de telles pratiques apparemment éloignées de problèmes plus fondamentaux, car c'est sans doute ce recul-là qui rend alors plus visibles des problèmes difficiles à saisir lorsque l'on est par trop envahis par eux. Et c'est ici que se comprend l'intérêt de ce travail : dans ce que le rapport d'expériences individuelles, méconnues, ignorées, fait surgir de sens pour la pratique pédagogique au sens large.

En rapportant ces discours d'expériences, nous avons voulu non seulement rendre hommage à ces hommes et femmes de terrain qui œuvrent quotidiennement au sein de l'école – de ses difficultés, de ses résistances – qui apportent sans prétention mais avec beaucoup de passion leurs "petites nécessités", sans amertume, sans illusion aussi, mais également nous faire l'écho de ce que ces expériences comportent d'espoirs (dans une école dont le discours médiatisé est porteur d'un pessimisme envahissant...). C'est dans la réflexion sur ces expériences – peu

37 P. BOURDIEU, (1993). *"La misère du monde"*, Paris, Seuils, p. 11.

ordinaires, apparemment non investies de préoccupations majeures – que peuvent se retrouver des thèmes importants pour l'éducation, pour la prise en compte nécessaire de ses enjeux, la prise de conscience du rôle que chacun a à tenir et sur lequel il tient.
Les discours rapportés ici, même s'ils restent insuffisamment analysés, sont porteurs de cette conscience-là. Les entendre peut contribuer, sinon à transformer l'école, du moins à alimenter une réflexion que les évolutions et changement sociaux actuels remettent au cœur des préoccupations. Ils contiennent des éléments qui peuvent servir de base pour une réflexion à mener sur la formation des maîtres.
L'analyse de ces discours met en lumière que le savoir mobilisé pour mettre en œuvre une telle pratique ne s'arrête pas à celui que diffuse l'institution de formation mais qu'il le dépasse en allant puiser à d'autres sources : culturelles, artistiques, "la vie-autour". Ce faisant, les maîtres opèrent ainsi des liens entre des savoirs séparés, considérés comme propres à des domaines eux-mêmes séparés ; ils mettent en relations des savoirs entre eux, là où la formation n'a établi ou pointé qu'un liste de savoirs différents et autonomes. Par cet acte, c'est la forme dans laquelle la formation des maîtres est reçue, perçue, organisée qui est remise en cause. Mais le but de ce travail n'est pas d'imposer la "supériorité" de telle ou telle autre discipline. Il cherche seulement à montrer la spécificité – certes mal reconnue – de cette pratique et de son objet, la légitimité de sa présence au sein de la discipline particulière – parfois contraire – où elle apparaît en premier lieu : l'EPS[38].

Ce que nous voulons mettre en exergue, simplement, est le fait que certaines disciplines permettent de rendre plus clair, et sans doute plus efficace, ce qui devrait l'être en toutes choses dès le départ (démarches pédagogiques, rôle et fonction de la culture, développement maximal des sujets, sens de l'humain...) La danse contemporaine procède de cette dynamique-là, même s'il est curieux de constater, cependant, la place qu'elle occupe à l'école. Par le travail auquel elle engage, elle provoque un discours que l'on peut dire orienté sur le terrain social ; un discours dont le sens – porté par des valeurs, par une certaine idée de l'homme, de l'éducation –, puise au domaine social, en ce que le sujet est nécessairement pris dans un contexte (un monde : celui de l'école, culturel... un monde de et en relations) et qu'il y occupe une position. De cette situation et de ce rapport au monde, aux autres et à lui-même, le sujet développe son faire, sa pensée, procède à des analyses, compare, prend position, réagit, choisit... Il déploie ainsi une activité qui dépend autant de sa propre sensibilité que d'occasions qui suscitent ou accentuent cette sensibilité. Et la danse représente bien un objet qui provoque, exacerbe même cette sensibilité-là. Elle provoque un mouvement qui renvoie au social par la manière dont elle agit sur le sujet : en lui faisant appréhender, considérer, prendre en compte la façon dont chacun s'insère dans le monde, exprime un regard sur le monde, rencontre les autres. Ainsi la pratique pédagogique en danse reçoit-elle sa dynamique

38 Les travaux effectués par Nancy MIDOL sont ici précieux.

de son objet ; elle "hérite", d'une certaine manière, du mouvement de pensée que constitue la danse contemporaine. D'une autre manière, on peut dire qu'elle rencontre ce mouvement contemporain de la danse : de cette danse contemporaine qui invente des formes nouvelles pour exister au présent et qui se laisse pénétrer de tout ce qui l'entoure (la vie autour, le quotidien, les problèmes sociaux, philosophiques...), pour créer sa façon d'exprimer, pour dire des choses importantes que le social, mieux qu'un autre domaine permet.

Ce faisant, elle bouleverse bien des habitudes – de faire ou penser. Sans doute pouvons-nous voir ici quelques raisons à la place marginalisée occupée par la danse à l'école. Nous avons dit d'elle qu'elle faisait émerger une sorte de discours de souffrance : "un discours de misère". Si ce terme, emprunté à Pierre BOURDIEU, peut apparaître bien abusif, il reste néanmoins caractéristique des difficultés quotidiennes – anecdotiques ou plus fondamentales – dont il est porteur. Il dit les collisions de visions différentes, de choix divergents à l'intérieur d'un même univers – l'école – où se heurtent des objectifs contradictoires. Il exprime les difficultés qu'il y a "à être", tout simplement. Enfin, dans cette pratique marginalisée – domaine réservé de quelques passionnés – cette "misère" est vécue tant du point de vue des regards à affronter, que des remises en cause qu'elle déclenche. De ce point de vue, la danse peut se définir à la fois comme *«une nécessité douloureuse et un bonheur»*[39]. Dans cette expression paradoxale se comprend alors l'analyse que nous pouvons faire de cette pratique pédagogique singulière rapportée par les maîtres : la difficulté à être exprimée dans tous les discours (solitude, distance vis-à-vis des collègues, résistances de tous ordres, obligation de légitimer sa pratique...), où l'on trouve quand même son compte. Si cette difficulté s'entend comme une occasion de dire – de se dire –, de raconter un chemin parcouru ou que l'on parcourt, elle débouche aussi, paradoxalement, sur ce que l'on pourrait appeler une "espérance". Celle-ci s'exprime à partir de ce que les maîtres imaginent, continuent de désirer et ouvre d'autres perspectives. Ici, souffrance et espérance se côtoient, semblent retenues par des liens profonds tendus entre cette nécessité douloureuse et ce bonheur, comme si sans nommer l'un, on ne pouvait accéder à l'autre.

Au travers des pratiques des maîtres enquêtés, nous avons montré comment cette danse ne s'arrête pas aux seules limites de la forme, mais travaille en quelque sorte "un état d'esprit" qui autorise l'apparition de formes corporelles originales, sensibles, propres au sujet qui les produit et pertinentes par rapport à ce qu'il essaye d'exprimer. Ce travail contredit les représentations d'une construction linéaire du savoir et montre comment il s'élabore dans l'action, par allers et retours successifs laissant chaque fois des traces sur la forme et l'émotion produites. Cette construction s'élabore parallèlement à celle de l'imaginaire qui se développe dans cette activité. Un imaginaire dont la conquête, nous dit Georges JEAN, *«est un peu*

39 J.M. ADOLPHE, (1983), *"Emile Dubois, l'énigmatique"*, Revue Autrement (n°51), *"Fous de danse"*, p. 110.

comme la mer qui revient à marée montante et recouvre irrésistiblement, lentement, les zones laissées libres par le flux. On peut certes canaliser le flux pour lui faire produire de l'électricité, mais c'est au dépens de cette lente reconquête»[40].

Dans ces zones laissées libres, l'activité imaginaire peut prendre toute sa place ; dans cette pratique anodine, elle aussi finalement laissée libre, les maîtres peuvent laisser lentement émerger leur imaginaire. Ce qu'ils font lorsqu'ils se libèrent d'une contrainte, de quelque chose qui les mettait en quelque sorte "hors d'eux", pour mieux pouvoir ensuite s'approprier cette "chose", dans leurs mots à eux, leurs gestes à eux et la relier à ce qui fait sens pour eux. L'imaginaire ainsi se libère dans le sens et est à la fois ce qui donne sens. Il permet aux hommes de s'exprimer en tant que ce qu'ils sont, ce qu'ils ont à faire (et ici la tâche qu'ils ont à faire n'est pas des moindres : faire naître l'homme qui est en chaque enfant, faire advenir "l'autrement qu'être"). Les maîtres que nous avons enquêtés œuvrent à cela. Sans doute chaque maître, chaque enseignant œuvre-t-il également à cette difficile tâche ; mais parfois – souvent – ce qu'ils font s'accroche ou se focalise sur des formes précises et définies qui font perdre à leur acte une part de leur sens. En revêtant trop de formes, en s'entourant de trop de préalables, la tâche principale semble devenir presque secondaire : il y a là une contradiction qui est un obstacle.

Les pratiques que nous avons analysées sont, elles, dégagées de toutes ces formes. Parce qu'elles sont pratiques anodines, non investies d'importance, ceux qui s'en emparent bénéficient de libertés et en jouent. Mais aussi parce qu'elles ne sont pas préalablement déterminées, elles peuvent directement toucher au sens ; soumettre les sujets au jeu du rapport au monde. Elle leur permet ainsi "d'être au monde". Ces pratiques pédagogiques s'aventurent sur les chemins auxquels, il y a vingt ans, Georges JEAN renvoyait déjà, où l'imagination est un moyen *«pour répondre à l'appel de "l'autrement qu'être"»*[41]. Rappelons alors cette belle formule : *«L'imagination seule est en effet capable de dire aux hommes ce que Paul Eluard disait, parlant des poètes : "A la formule : Vous êtes ce que vous êtes ils ont ajouté : Vous pouvez être autre chose".»*.[42]

*
* *

40 G. JEAN, (1976). *"Pour une pédagogie de l'imaginaire"*, Paris, Casterman, p. 92.
41 Ch. HADJI, (1992). *"Penser et agir l'éducation"*, Paris, ESF, p. 117.
42 G. JEAN, *op. cit.*, p. 164.

Enfin, et pour clore complètement ce travail nous voudrions revenir sur le titre que nous lui avons donné. Nous avons dit dès l'introduction générale, qu'il n'était pas explicite et qu'il ne permettait pas au premier coup d'œil de comprendre ce dont il était question dans ce travail, ni même de saisir de quel champ il relevait. Et il faut, en effet, parcourir bien des pages avant de tisser un lien possible entre ce titre et l'objet même de la recherche. Le sous-titre apparaît plus éclairant et sans doute aurions-nous dû, ici, inverser les positions. Mais cet "ordre" nous convient, bien que nous lui reconnaissions son caractère peu orthodoxe. Il faut dire alors, que traitant de l'imaginaire, de la part imaginaire des sujets dans leur rapport au monde, nous ne pouvons à aucun moment ignorer la part de celui qui aborde ce travail. Bien sûr, sur ce point, effort de rigueur et distance avec ses propres émois sont une exigence. Mais l'imaginaire qui a "accompagné" ce long travail – qui est à la fois douleur et bonheur – pouvait-il sans doute pouvoir s'exprimer en quelque endroit (un titre ce n'est pas grand chose). Ce titre est alors une métaphore ou plutôt un détour indiquant qu'il n'y a jamais une chose, ni petite chose ni grande chose, mais toujours autre chose. Autre chose c'est ce qui est toujours à rechercher, comprendre et inventer.

ANNEXE

ANNEXE

■ GRILLE D'ENTRETIEN

1. Pouvez-vous me parler de votre école ?
   – quelle répartition sociale de la population ?
   • Comment sont vos élèves ?

2. Depuis combien de temps enseignez-vous ?
   • Quelle formation avez-vous suivie ?
   – année de sortie de l'EN ou de l'IUFM –

3. Avez-vous toujours enseigné la danse contemporaine ?
   • Depuis combien de temps ?
   – à quel événement est-ce lié ?

4. Quelles sont les raisons qui vous ont poussé à enseigner la danse contemporaine ?
   • Avez-vous suivi une formation spécifique ?
   – formation initiale, formation continue –
   • Vous formez-vous par ailleurs ?
   – en dehors du système scolaire –

5. Pouvez-vous me parler de votre pratique pédagogique en danse contemporaine ?
   – comment se passent les séances ; exemples –
   • Comment vous y prenez-vous pour élaborer vos contenus ?
   • Comment les faites-vous évoluer ?
   • Quels repères vous permettent de construire les contenus, de les faire évoluer ?

6. Qu'est-ce que ça produit comme résultats ?
   – du point de vue gestuel, des résultats scolaires –

7. Comment vous y prenez-vous pour élaborer vos propositions ?

– devez-vous imaginer, inventer des propositions ; exemples –

8. Quel rapport établissez-vous entre la danse contemporaine telle qu'on peut la voir aux spectacles et celle que vous pratiquez à l'école ?

9. Quels sont vos objectifs principaux en danse contemporaine ?

10. Quelles sont les finalités éducatives que vous poursuivez dans votre enseignement ?
– conception de l'éducation –

11. Quelles sont les connaissances que vous devez mobiliser pour la pratique de la danse contemporaine ?

12. Par rapport aux conditions réelles de la pratique, qu'est-ce qui vous semble possible/impossible, désirable/indésirable de mettre en place pour développer la danse contemporaine à l'école ?

13. Que représente pour vous la danse contemporaine ?
– qu'est-ce que c'est ?

14. Quels sont les deux-trois mots-clefs (ou images) qui vous paraissent essentiels ?

15. Dans cette représentation de la danse, quelle conception de l'homme vous semble être engagée ?

16. Pour vous, quel est le rôle de la danse contemporaine à l'école ?

17. Pensez-vous que ce rôle lui soit reconnu ?
– comment, quels changements nécessaires –

18. Considérez-vous qu'il soit facile de développer l'enseignement de la danse contemporaine à l'école ?
– obstacles majeurs, enseignement "normal" ou en décalage –

19. Quels sont les éléments de votre vie (personnelle et professionnelle) qui vous ont conduit à adopter les choix que vous avez décrits ?

20. Quel regard portez-vous sur la formation reçue, à partir de votre propre expérience ?

21. Pensez-vous que votre action pédagogique puisse représenter une forme de formation pour vous ?

22. Comment vous positionnez-vous par rapport à la formation reçue ?

23. Qu'auriez-vous à rajouter que nous n'aurions pas abordé ?

■ RENSEIGNEMENTS COMPLÉMENTARIES

1. Quel cursus scolaire avez-vous suivi ?
   - diplôme le plus élevé
   - année d'obtention

2. Quels sont les éléments qui vous ont conduit à choisir votre métier ?

3. Comment qualifieriez-vous l'éducation que vous avez reçue ?
   Quels étaient vos loisirs ?

4. Aujourd'hui quels sont vos loisirs ?
   Comment les positionnez-vous par rapport à votre travail ?

5. Quelle est votre situation familiale ?
   - conjoint : situation professionnelle
   - enfants : nombre, âge, scolarité

6. Situation des parents
   - père
   - mère

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

ADOLPHE, J.M. (1983). Emile Dubois, l'énigmatique. *Revue Autrement* (51), *Fous de danse*, 110-120.

ALTHUSSER, L. (1973). *Pour Marx*. Paris : Maspéro.

ANZIEU, D. (1981). *Le corps de l'œuvre*. Paris : Editions N.R.F., Gallimard.

ARDOINO, J. (1977). *Education et politique*. Paris : Gauthier-Villard

ARGUEL, M. (Ed.) (1992). *Daanse les corps en jeu.*. Paris : PUF.

ASLAN, O. (Ed.) (1994). *Le corps en jeu*. Paris : Edition du CNRS.

ASTOLFI, J.P. (1996). Médiation(s). *Revue'Education* (9) 13.

AUBRY, C. (1991). Danse : l'invention des langages. In *Territoires de la danse, Les cahiers du renard*, (7) 11-19. Paris : ANFIAC.

AVANZINI, G. (1975). *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*. Toulouse : Privat.

AVANZINI, G. (1976). *Introduction aux sciences de l'éducation*. (1992, nouvelle édition mise à jour). Toulouse : Privat.

AVANZINI, G. (1981). *Histoire de la pédagogie du 17ème siècle à nos jours*. Toulouse : Privat.

BACHELARD, G. (1943). *L'air et les songes*. Paris : Librairie José Corti.

BAFFALIO-DELACROIX, M. et ORSAUD-FLAMAND, J. (1984). *De l'expression corporelle aux activités physiques d'expression*. Paris : Editions sport et plein air.

BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*. (1986, 4ème éd.). Paris : PUF.

BARIL, J. (1984). *La danse moderne*. Paris : Vigot.

BEAUDOT, A. (1980). *La créativité à l'école*. Paris : PUF.

BEILLEROT, J. (1979). Le savoir, rapport et appropriation. *Revue Education Permanente*, (47), 45-51.

BEILLEROT, J. (1988). *Voies et voix de la formation*. Paris : Editions Universitaires.

BEILLEROT, J. (1995). Célébration. *Le monde de l'éducation*. (231) 23.

BEILLEROT, J. (1995). Nouvelles frontières. *Le monde de l'éducation*. (232) 21.

BEILLEROT, J. (1996). *Les savoirs, leurs conceptions et leur nature*. In *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : l'Harmattan (119-143).

BEILLEROT, J. (1996). *Note sur le modus operandi du rapport au savoir*. In *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C. ET MOSCONI, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

BERGER, I. (1979). *Les instituteurs d'une génération à l'autre*. Paris PUF.

BEZILLE, H. (1996). Les représentations en question. *Revue 'Educations*, (10), 12-15.

BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONNAT, J. et TROGNON, A. (1987). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod.

BOUCHARD, P. (1997). *La morale des enseignants*. Paris : L'Harmattan.

BOURDIEU, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil

BOURDIEU, P. et PASSERON, JC. (1970). *La reproduction*. Paris : Editions de Minuit.

BOURRICAUD, F. (1990). *Les notions philosophiques*. Dictionnaire, (t. 1), Encyclopédie Philosophique Universelle. Paris : PUF.

BOUVIER, A., FORT, M., GELAS, B., MEIRIEU, P. et OBIN, J.P. (1993). *Oser éduquer.* Journal *Le Monde* du 2 avril.

BOUVIER, J. et OBADIA, R. (1986). *L'Esquisse.* Paris : Coll. Angle d'ailes.

BOUVIER, J. et OBADIA, R. (1994). *L'effraction du silence. In Mémoire vivante.* Paris : Editions Plume.

BRUNER, J. (1996). *L'éducation entrée dans la culture.* Paris : Retz.

BRUNER, J. (1996). L'éducation, porte ouverte sur le sens. *Revue Sciences Humaines.* (67) 13-15.

CASTORIADIS, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société.* Paris : Le Seuil.

CHARLOT, B. (1973). Activités péri-scolaires et culture. *Revue Education Permanente* (20) 55-69.

CHARLOT, B. (1976). *La mystification pédagogique.* Paris : Payot.

CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir.* Paris : Anthropos, Poche Education.

CHARLOT, B., BAUTIER, E. et ROCHEX, J.Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs.* Paris : Armand Colin.

COMMEIGNES, D. (1990). *Formation des enseignants... mais encore.* Mémoire de D.E.A., Université de Lille 1.

CROZIER, M. (1965). *Le phénomène bureaucratique.* Paris : Seuil.

CROZIER, M. (1995). *La crise de l'intelligence.* Paris : Inter Editions.

DE LANDSHEERE, V. (1992). *L'éducation et la formation.* Paris : PUF.

DE QUEIROZ, J.M. (1996). *L'école et ses sociologues.* Paris : Nathan.

DE SOUSA-RIBEIRO, A. et BONBOIR, A. A la recherche des moyens de stimuler la créativité. *Bulletin de psychologie,* 38(372), 813-819.

DEMUNTER, P. (1988). Un essai d'évaluation formative. *Les cahiers du C.U.E.E.P.* (11). Lille : USTL-CUEEP.

DJIAN, J.M. (1995). L'enfance des arts : états des lieux de l'éducation artistique. *Le Monde de l'éducation.* (228) 30-36.

DOBBELS, D. (1983). Une valse hésitation. In *Revue Autrement* (51), *Fous de danse,* 198-211.

DOBBELS, D. (1987). *Le politique inaperçu. In* FEBVRE, M. (Ed.), *La danse au défi.* Montréal : Parachute.

DOBBELS, D. (1994). *La danse et le sous-sol. In* ASLAN, O. (Ed.), *Le corps en jeu.* Paris : Editions du CNRS.

DUBAR, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles.* Paris : Armand Colin.

DUBAR, C. et DEMAZIERE, D. (1997). *Analyser les entretiens biographiques.* Paris : Nathan.

DUBORGEL, B. (1983). *Imaginaire et pédagogie : de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes.* Paris : Le sourire qui mord.

DUBORGEL, B. (1989). *Imaginaires à l'œuvre.* Paris : Gréco

DURAND, G. (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire.* (11ème éd. 1992), Paris : Dunod.

DURKHEIM, E. (1977). *Education et sociologie.* (3ème éd.). Paris : PUF

DURU-BELLAT, M. (1996). Evaluer les effets maîtres. *Revue 'Education* (8) 6-9.

DURU-BELLAT, M. et HENRIOT VAN ZANTEN, A. (1992). *Sociologie de l'école.* Paris : Armand Colin.

ESTABLET, R. (1992). Le système scolaire et ses marges de manœuvre. In *Enjeux et aspects stratégiques de la formation d'adultes au regard des mutations de notre société,* (149-162). Actes du colloque 18-19 juin. Charleroi : Funoc.

FEBVRE, M. (1995). *Danse contemporaine et théâtralité.* Paris : Chiron.

FEBVRE, M. (Ed.) (1987). *La danse au défi.* Montréal : Parachute.

FERRY, G. (1987). *Le trajet de la formation.* Paris : Dunot.

FOUCAULT, M. (1969). *L'archéologie du savoir.* Paris : NRF, Gallimard.

GAILLARD, J. (1991). Pour une didactique de la création. *Revue EPS,* (227) 51-55.

GANNE, M. (1987). *Analyse comparative des composants "espace" et "temps".* Actes du congrès international *Corps, Espace, Temps,* Marly le Roi 24-27 sept. 85, (41-44). Editions Revue STAPS.

GAUTHIER, N., GUIGON, C. et GUILLOT, M.A. (1986). *Les instits : enquête sur l'école primaire* . Paris : Seuil

GILLY, M. (1989). *Les représentations sociales dans le champ éducatif. In* JODELET, D., *Les représentations sociales.* Paris : PUF, (383-403).

GIUST-DESPRAIRIES, F. (1996). Eclairer l'imaginaire. *Revue 'Education* (10) 24-26.

GLOTON, R. et CLERO, C. (1971). *L'activité créatrice chez l'enfant.* (6ème éd., 1981). Paris : Casterman E_3.

HADJI, Ch. (1992). *Penser et agir l'éducation.* Paris : ESF.

HAMELINE, D. (1977). *Le domestique et l'affranchi.* Paris : Editions ouvrières.

HAMELINE, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue,* (1986 - 6ème éd.). Paris : ESF.

HAMELINE, D. (1986). *L'éducation, ses images et son propos.* Paris : ESF.

HARNECKER, M. (1974). *Les concepts élémentaires du matérialisme historique.* Bruxelles : Contradiction.

HEDOUX, J. (1988). Les enseignants du second degré en France : études typologiques. *In* : Revue *Recherche et Formation* (4) 37-50.

HENRIOT, J. (1986). L'imaginaire en jeu. *Rapport du congrès de l'AGIEM*, Nîmes, 44-47.

ISAMBERT-JAMATI, V. (1976). Les enseignants et la division sociale à l'école. Paris : *La Pensée* (190) 170-320.

ISAMBERT-JAMATI, V. (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire.* Paris : PUF.

JEAN, G. (1976). *Pour une pédagogie de l'imaginaire.* Paris : Casterman.

JEAN, G. (1982). Poétique de l'imaginaire chez le jeune enfant. *Rapport du Congrès de l'AGIEM*, Rennes, 45-48.

JEU, B. (1977). *Le sport, l'émotion, l'espace.* Paris : Vigot

JODELET, D. (1989). *Les représentations sociales.* Paris : PUF.

KONIGSON, E. (1994). *Le spectateur et son ombre. In* ASLAN, O. (Ed.), *Le corps en jeu.* Paris : Editions du CNRS.

LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de familles.* Paris : Gallimard Le Seuil.

LEGENDRE, P. (1978). *La passion d'être un autre.* Paris : Seuil.

LEGRAND, L., FERRY, G. et BERGER, G. (1985). L'innovation pour quoi faire ? *Revue Autrement*, (67), *L'école plus*, 370-376.

LESSOURNE, J. (1988). *Education et société.* Paris : La Découverte.

LOARER, E. (1996). Médiations éducatives : de quoi parle-t-on ? *Revue 'Education* (9) 11-13.

LOUPPE, L. (1987). *Pictura movens. In* FEBVRE, M. (Ed.), *La danse au défi.* Montréal : Parachute.

LOUPPE, L., SCHEFFER, J.L. et BUFFARD, C.H. (1988). *Galotta.* Paris : Editions Dis Voir.

MAINGUENEAU, D. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours.* Paris : Hachette Université.

MAISONNEUVE, J. (1994). *Modèles sociaux, modèles esthétiques. In* ASLAN, O. (Ed.), *Le corps en jeu.* Paris : Editions du CNRS.

MALGLAIVE, G. (1990). *Enseigner à des adultes.* Paris : PUF.

MARSENACH, J. (Ed.) (1991). *EPS quel enseignement ?.* Paris : INRP

MARSENACH, J., GOIRAND, P., HEBRARD, A. et PORTES, M.(1995). Vous et le contexte. Lyon : *Revue Spirale* . (8) 143-147.

MEIRIEU, P. (1985). *L'école mode d'emploi : des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée.* Paris : ESF.

MEIRIEU, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau.* Paris : ESF.

MEIRIEU, P. (1991). *Apprendre, oui... mais comment..* Paris : ESF.

MEIRIEU, P. (1991). *Le choix d'éduquer.* Paris : ESF

MEIRIEU, P. et DEVELAY, M. (1992). *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous.* Paris : ESF.

MEIRIEU, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire.* Paris : ESF.

MEIRIEU, P. (1996). ESP interroge Philippe Meirieu. *Revue EPS.* (258) 9-15.

MIDOL, N. (1992). *Le nouveau rapport de la danse et du sport. In* ARGUEL, M. *Danse, le corps en jeu.* Paris : PUF.

MIDOL, N. (1996). *Démiurgie dans les sports et la danse.* Paris : L'Harmattan.

MOAL, P. (1989). *Et vogue la danse.* In *La danse , naissance d'un mouvement de pensée,* 54-61. Paris : Colin.

OLSSON-FORSBERG, M. (1996). Danseurs anonymes. *In* Revue *Nouvelles de Danse* (26), 4-6. Bruxelles : Contredanse.

PERRENOUD, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire.* Genève-Paris : Librairie Droz.

PLAISANCE, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société.* Paris : PUF.

PREJLOCAJ, A. (1986). Pour une lecture plurielle. *Revue Adage 94 (6), Danse et société* , 24.

PROST, A. (1983). *Les lycées et leurs études au seuil du XXI^{ème} siècle.* Paris : Rapport du groupe de travail sur les seconds cycles, Ministère de l'Education Nationale.

PROST, A. (1985). *Eloge des pédagogues.* Paris : Ed. du Seuil.

PUJADE-RENAUD, C. (1976). *Danse et narcissisme en éducation.* Paris : ESF.

QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales.* Paris : Dunod.

REBOUL, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre.* Paris : PUF.

REBOUL, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation.* Paris : PUF.

RICŒUR, P. (1986). *Du texte à l'action.* Paris : Seuil.

RICŒUR, P. (1997). *La mémoire.* Intervention du colloque *Mémoire et Histoire.* IUFM, Grenoble, 23 janvier (non encore diffusé).

ROBINSON, J. (1981). *Les éléments du langage chorégraphique.* Paris : Vigot.

ROCHEX, J.Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire.* Paris : PUF.

ROCHEX, J.Y. (1996). Rapport des jeunes au système scolaire aujourd'hui. *Revue EPS* (262) 9-12 et 96-98.

SAPORTA, K. (1994). *Morte forêt.* In *Mémoire vivante.* Paris : Editions Plume.

SARTRE, JP. (1940). *L'imaginaire.* (éd. de 1986). Paris : Gallimard.

SEVE, L. (1980). *Une introduction à la philosophie marxiste.* Paris : Editions Sociales.

SIBONY, D. (1995). *Le corps et sa danse.* Paris : Seuil.

SIX, J.F. (1995). *Dynamique de la médiation.* Paris : Desclée de Brouwer.

SNYDERS, G. (1971). *Pédagogies Progressistes.* Paris : PUF.

SNYDERS, G. (1973). *Où vont les pédagogies non-directives ?.* Paris : PUF.

TAFFANEL, J. (1983). *La créativité : approche du sens.* Cours de CAPEPS, UFRAPS, Université de Montpellier 1 (document non publié).

TAFFANEL, J. (1983). Se noyer sans se perdre. *Revue Autrement* (51), *Fous de danse,* 128-133.

TOCHON, F. (1989). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leur cours ? *Revue Française de Pédagogie* (86) 23-33.

VERSPIEREN, M.R. (1990). *Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation.* Bruxelles-Paris : Contradiction – L'Harmattan.

VIGARELLO, G. (1978). *Le corps redressé.* Paris : Delarge.

VIGARELLO, G. (1978). Une épistémologie... c'est-à-dire... *Revue EPS* (151).

VIGARELLO, G. (1988). *Une histoire culturelle du sport. Techniques d'hier... et d'aujourd'hui.* Paris : Revue EPS – Robert Laffont.

VINCENT, G. (1991). Exercice du regard. In *Territoires de la danse, Les cahiers du renard,* (7) 63-67. Paris : ANFIAC.

VINCENT, G. (1992). *Un siècle de danse.* Document vidéo : ARTE.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE 1

CHAPITRE I : APPROCHE CONCEPTUELLE ET METHODOLOGIQUE 20

I L'IMAGINAIRE COMME GRILLE DE LECTURE DES COMPORTEMENTS HUMAINS 21

1. Introduction 21

2. A l'intérieur de tout comportement et de tout effort de création : l'imaginaire 27

-1- Créativité et risque de normalisation 29

-2- Créativité et émergence de l'imaginaire 33

3. La structure conflictuelle de l'imaginaire : entre idéologie et utopie 35

-1- Entre idéologie et utopie 36

-2- L'imaginaire face au réel : adaptation et libération 38

-3- L'imaginaire comme activité de transformation 41

4. L'imaginaire comme élément spécifique de structuration de la réalité 43

-1- Fonction imaginaire : prise en compte au sein de la culture 44

-2- Imagination de l'autre : un effort nécessaire 46

5. Conclusion 48

II DANSE CONTEMPORAINE : UN LIEU OÙ SE RENCONTRENT CORPS ET IMAGINAIRE 52

1. Introduction 52

2. L'état de la danse contemporaine aujourd'hui : question de regard 56

-1- Un langage 57

-2- Question de regard 59

-3- Rôle de l'artiste 62

3. Un champ à investir : le corps en jeu 64
-1- Corps en jeu 64
-2- Trois figures 67

4. Danse contemporaine et milieu scolaire : respect des imaginaires en jeu 72
-1- Objectifs éducatifs 74
-2- Danse éducative : aire de jeu 76
-3- L'enseignant, son questionnement 79

5. Conclusion 82

III PRATIQUE PÉDAGOGIQUE ET IMAGINAIRE 86

1. Introduction 86

2. L'imaginaire au centre des pratiques pédagogiques 90
-1- L'imaginaire en prise sur la réalité 90
-2- L'imaginaire comme potentiel de chacun 93
-3- Porter un regard sur le particulier 94
-4- La perception du réel 96

3. Interroger les pratiques pédagogiques 98
-1- Les pratiques pédagogiques comme construction 98
-2- Des pratiques pédagogiques assises sur des valeurs 100
-3- Les pratiques pédagogiques et la forme 104
-4- Les pratiques pédagogiques et le sens 108

4. Conclusion 110

IV MÉTHODES ET TECHNIQUES 115

1. Hypothèses et principaux concepts 116

2. Posture de recherche 121

3. Le public enquêté 124

4. Les entretiens 129
-1- Sur la manière de conduire les entretiens 130
-2- Un effort constant d'écoute sensible et douce 133
-3- Une impression de soulagement 137

5. Comprendre 140

CHAPITRE II : DES SITUATIONS ET DES HOMMES 144

I INTRODUCTION 145

II DES HOMMES ET LEUR CONTEXTE AU CENTRE DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES 152

1. Les caractéristiques sociologiques : le sexe et l'âge 154

2. Des éléments biographiques 159

-1- L'origine et la position sociales 159

-2- Origine sociale et trajets personnels 161

-3- Position sociale et Pratique culturelle 169

III LES EFFETS DE CONTEXTE 174

1. Le regard posé sur les élèves 176

2. La position des maîtres dans l'école 187

IV REGARD SUR LE CONTEXTE 198

CHAPITRE III : UNE PRATIQUE SINGULIERE ET DES HOMMES 207

I INTRODUCTION 208

II LA DANSE CONTEMPORAINE COMME CHOIX DÉLIBÉRÉ DE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE 211

■ Rôle et place de la danse contemporaine à l'école 213

1. Rôle de la danse contemporaine 214

-1- Des raisons pour les autres 215

-2- Des raisons pour soi 225

2. Place de la danse contemporaine 231

-1- Une place dans l'école 236

-2- Une place de formation 239

III FORME ET SENS DE LA PRATIQUE 244

■ Des pratiques pédagogiques en écho de valeurs de référence 247

1. Des démarches à l'œuvre 248

2. Des valeurs éducatives 266

IV REGARD SUR LA PRATIQUE 279

CHAPITRE IV 283

I INTRODUCTION 284

II DES NOSTALGIES ET DES DÉSIRS 288

■ Discours sur la formation 290

1. Des parcours de formation 291

2. Une pratique comme lieu de formation 306

-1- Des nostalgies 308

-2- Des désirs 316

III DES IMAGINAIRES À L'ŒUVRE 326

■ Discours sur l'objet 332

1. Représentations de la danse contemporaine 335

2. Rapports entre pratique pédagogique et objet culturel 348

-1- Des nuances de rapports 353

-2- Un cheminement commun 361

IV REGARD SUR DES DISCOURS 368

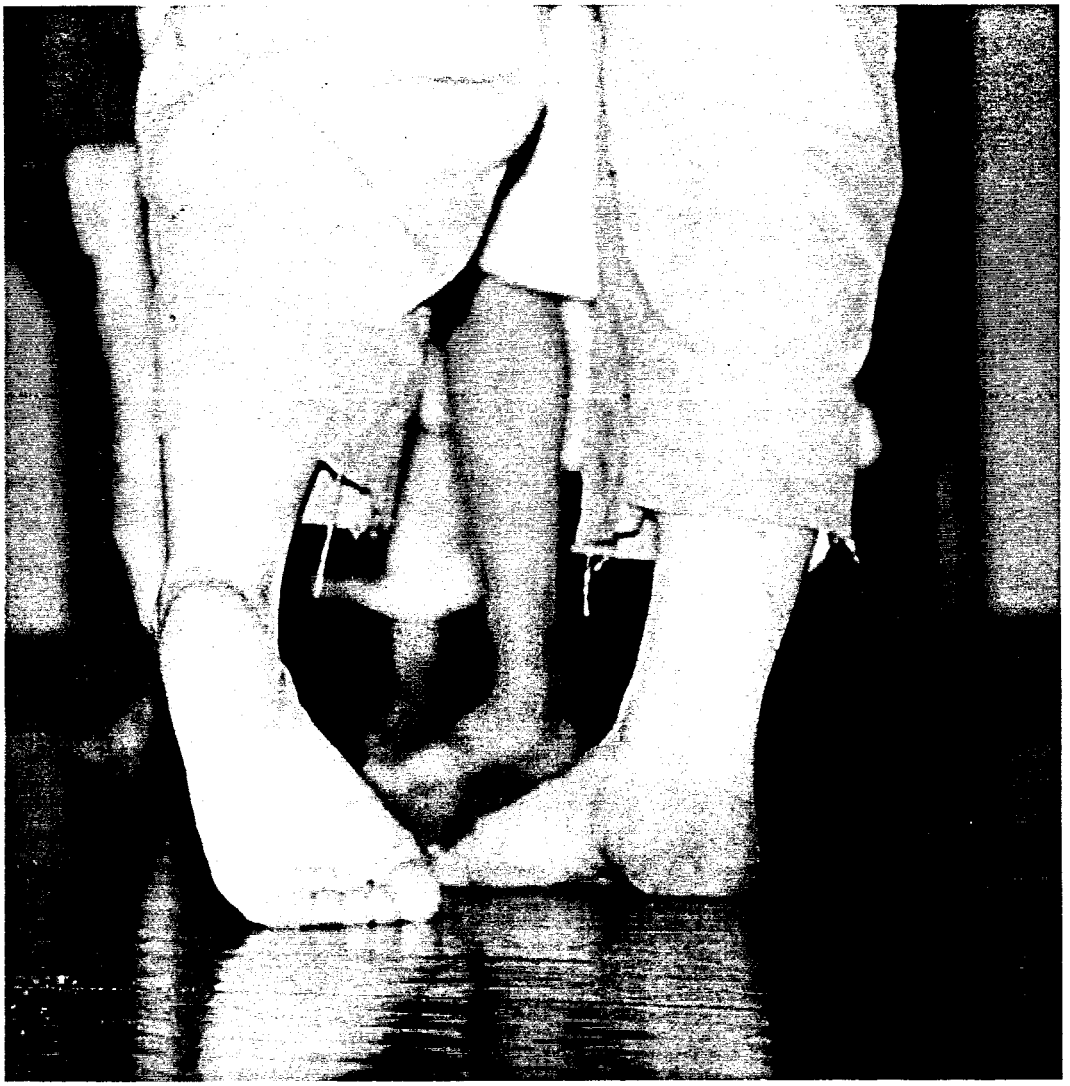
CONCLUSION GENERALE 374

ANNEXE.....405

- Grille d'entretien.....406
- Renseignements complémentaires.....408

BIBLIOGRAPHIE.....409

TABLE DES MATIERES.....419



«Et c'est l'hiver que la face du monde a changé (...). Pourvu que l'autre face ne revienne pas quand on a le dos tourné.»

LOL

"L'hiver", Lancey, Ed. Feuillages, 1996.