

Transmettre, partager, sensibiliser : approches multiples de la médiation

Synthèse journée d'étude,
cycle « pratiques »

Pôle Éducation artistique
et culturelle

22.06.2018

Programme

10:00 > 11:30

Éduquer aujourd'hui : des pistes de réflexion

Conférence par **Sylvain Fabre**, enseignant et chercheur en sciences de l'éducation.

11:45 > 13:00

Relier le savoir à l'expérience : ateliers

Groupes de travail thématique avec l'ensemble des participants.

14:30 > 16:00

Transmettre, partager, sensibiliser : récits

Récits de **Lucie Boissinot**, directrice artistique et des études de l'École de danse contemporaine de Montréal
Marie Quiblier, chargée de la formation des Ateliers des horizons, Le Magasin, Centre National d'Arts et de Cultures

Silvia Soter, professeure à la faculté de Sciences de l'éducation de l'Université fédérale de Rio de Janeiro et responsable pédagogique de l'École de Maré.

16:15 > 17:00

Conclusion et temps d'échange

Sommaire

Le contexte	3
« Éduquer aujourd'hui : des pistes de réflexion », conférence introductive par Sylvain Fabre	4
Relier le savoir à l'expérience, ateliers	13
Récits d'expériences, par Lucie Boissinot, Marie Quiblier et Silvia Soter	14
Conclusion et temps d'échange	22
Biographies	24

Le contexte

Transmettre, sensibiliser, partager, éduquer, former, de nombreux verbes définissent le travail des artistes et des médiateurs. Les modalités de rencontres de l'art s'inventent, se réfléchissent et se remettent en jeu continuellement en fonction des savoirs mobilisés, des objectifs de l'action, des publics à qui l'on s'adresse, des cadres au sein desquels ces rencontres s'exercent. Partant du constat paradoxal que, d'un côté, les enjeux et valeurs de l'éducation artistique et culturelle sont questionnés par de nombreux chercheurs et professionnels du secteur et que de l'autre, les méthodologies et pratiques de la médiation et de la transmission sont peu étudiées, le pôle Éducation artistique et culturelle du CN D a ouvert un cycle de réflexions autour de ces questions.

Observer les pédagogies à l'œuvre dans les parcours d'éducation artistique et culturelle, mettre en perspective les modalités de transmission avec d'autres champs de savoirs, interroger les postures de chacun, tels sont les objectifs donnés à ce nouveau cycle de journées d'étude organisées par le pôle Éducation artistique et culturelle du CN D

Cette première journée d'étude a été l'occasion de s'interroger sur l'éducation et plus précisément sur la corrélation entre les objectifs pédagogiques et les méthodes employées au sein d'actions de médiation et de transmission de la danse.

En ouverture, Sylvain Fabre a défini la médiation comme l'acte qui incite et autorise le sujet « à entrer de manière active dans un processus d'appropriation d'éléments extérieurs qui lui permettent de changer ». Il a ainsi interrogé ce qui dans les pratiques de médiation construit des milieux favorables à l'action et au développement du sujet, des milieux qui offrent du sens et permettent de faire des liens entre les différentes expériences. Les notions d'« institutions » et de « jeu didactique » ont soutenu ce cadre théorique. Les institutions permettent « de transmettre des significations, de clarifier des places et des rôles, d'assurer la continuité d'une culture » et le « jeu didactique indique la manière dont toute action s'appuie sur ces règles pour pouvoir inventer ». L'art aurait cette capacité de créer de nouvelles normativités, d'inventer des institutions, de jouer avec les règles, jusqu'à envisager leurs transgressions.

Les récits de Lucie Boissinot, Marie Quiblier et Silvia Soter ont mis en lumière les adaptations permanentes des professionnels de la médiation entre différentes données : public concerné, cadres, contextes, objectifs et modes de faire. Comme le souligne justement Marie Quiblier, « on est parti au départ d'une impossibilité de répondre à la question et on en a fait un projet de médiation ». Chaque projet se situe dans un contexte spécifique et avec des enjeux précis, il n'y a donc pas une méthode pédagogique idéale, une seule manière de transmettre la danse, un guide parfait de la médiation mais des pratiques situées, adaptables et adaptées, qui prennent en compte diverses données et ce afin de considérer l'éducation artistique et culturelle comme l'expérimentation d'un pouvoir d'agir.

Les pages suivantes retranscrivent conférence, récits et temps d'échanges qui ont rythmé cette journée.

« Éduquer aujourd'hui : des pistes de réflexion », conférence introductive par Sylvain Fabre

Introduction

La question qui nous réunit aujourd'hui, c'est celle de l'éducation. Les enseignants, les artistes, les médiateurs et tous les membres des différentes institutions contribuent, de manière différente, avec des apports et des moyens variables, à ce même projet, celui de former les enfants et les jeunes. Nous cherchons à les faire grandir, à les faire mûrir, à leur apporter ce qui les rendra plus forts, plus solides, mieux à même d'écrire leur propre histoire dans la société d'aujourd'hui. Je voudrais donc ici m'interroger sur ce qu'il y a de commun aux différents lieux d'éducation, et aussi ce qu'il peut y avoir de spécifique, de propre à chaque lieu et à chaque activité. Une question qui se pose à nous, c'est celle de la complémentarité des différentes expériences que vivent les jeunes, qu'elles soient marquées par une contrainte légale et administrative comme celle de l'éducation nationale, ou de manière plus libre, en fonction des intérêts et des affinités des jeunes qui se déplacent et s'inscrivent volontairement.

Une manière d'élaborer cette question, celle qui nous est proposée par le cycle de journées d'étude du CN D, c'est de considérer le processus éducatif à partir de la médiation, notion ample, importante, sur laquelle nous serons amenés à réfléchir. Je dirais déjà que la médiation concerne ce qui se passe entre un sujet et des objets, des savoirs par exemple, et la manière dont on peut trouver des chemins qui permettent d'avancer vers la connaissance. La médiation, c'est aussi ce qui va conduire, par-delà des objets donnés, vers un certain monde, une culture, un collectif de personnes, de valeurs, de références. Mais la médiation, pour cela, implique d'abord la relation du sujet à lui-même, la manière dont l'idée d'un futur possible est accueillie, acceptée, désirée, pour que le sujet s'autorise à avancer. C'est une médiation de cet ordre qui l'incite et l'autorise à entrer de manière active dans un processus d'appropriation d'éléments extérieurs qui lui permettent de changer. C'est bien tout cela qui me paraît être au centre de la notion d'éducation, et la question qui nous est posée, c'est de savoir comment on peut soutenir et inciter ce processus de médiation, tant d'un point de vue objectif que subjectif.

Les défis éducatifs présents

Peut-être faut-il commencer par évoquer la manière dont la question éducative fait problème, dont cet enjeu travaille l'institution scolaire, et en particulier le projet qui peut se lire dans la loi de Refondation de l'éducation nationale de 2013. Je crois qu'il m'était demandé de faire un peu le point sur les évolutions actuelles de l'école... Ce n'est pas très facile : d'un gouvernement à un autre, entre ce qui s'exprime et ce qui se met en œuvre, il y a des écarts qu'il n'est pas facile de surmonter. Sans prétendre représenter les orientations officielles, je m'appliquerai simplement à formuler comment les choses m'apparaissent.

Un défi pour l'école d'aujourd'hui, c'est en particulier celui de la différenciation, d'aller vers une « école pour chacun », en prenant en compte les différences de goût, d'intérêts par exemple. Cela va à l'encontre de l'idée d'une école trop uniforme, d'une « forme scolaire » qui imposerait des horaires, des lieux, des programmes communs. Il y a bien une pluralisation de la société, un avènement de l'individu dans ce qui constitue pour un sociologue comme François de Singly une seconde modernité qui n'est plus celle d'un individu collectif, mais de situations particulières. Contre une école trop rigide, la question est bien de permettre à chacun d'écrire son histoire. Comment aller vers un regard individué ? Comment accompagner ce qui relève aussi de l'imperceptible, de l'émergent, du mouvement plutôt que de l'état constitué et affirmé dans un discours ? Face à ce qu'il pourrait y avoir de libéral dans le thème de « l'école pour chacun », il faut évidemment insister sur le fait que la singularité n'est pas au début du processus éducatif mais à la fin. Ou plutôt, que ce qui se joue, c'est

un processus lent et peu lisible, qui dépend beaucoup du dialogue que le jeune peut avoir avec son environnement, et qui va lui apporter des ressources tout en faisant naître de nouveaux projets. La question complémentaire, alors, c'est évidemment celle des inégalités, scolaires aussi bien que culturelles. Il faut poser la question des conditions de l'individuation, envisager une « sociologie de l'individuation » comme le fait quelqu'un comme Jean-Pierre Terrail. On ne peut se contenter de supposer un individu ayant déjà un projet personnel et professionnel, ainsi que les moyens de l'accomplir. Il y a une histoire des aspirations et des désirs, inséparables d'un « outillage mental et intellectuel ».

Ce que nous renvoient, par exemple, les enquêtes « PISA », ce n'est pas seulement le constat des inégalités entre élèves et la forte corrélation entre les performances scolaires et l'origine sociale. C'est aussi l'effet d'habitudes scolaires qui sollicitent les élèves sur des bas niveaux cognitifs, par des tâches réduites et simples, lacunaires, qui ne les entraînent pas à la construction des connaissances par une activité personnelle. Les tests « Pisa » sollicitent l'expérience personnelle de l'élève, sa culture propre, en même temps que sa capacité à la mobiliser et à l'interroger. On demande d'être familiarisé avec des opérations complexes, comme l'analyse, la formation d'un jugement personnel, l'argumentation... Ce qui renvoie au fait de circuler entre des références nombreuses.

Je pense que l'émergence des « parcours » dans la Loi de refondation de 2013 correspond à ce défi : les parcours sont un outil institutionnel de pilotage des dynamiques éducatives, dans une durée longue, par des expériences diverses, avec des acteurs pluriels. Ainsi en EAC, le triplet rencontre / pratique / connaissance se veut complémentaire pour produire réellement des effets. Il faut tout cela pour nourrir une dynamique éducative réelle. La question qui se pose alors, c'est évidemment celle de la convergence de ces différentes expériences, de la manière dont le passé autorise le présent et prépare le futur. Il me semble, par rapport à ce que je peux voir dans les établissements scolaires, que la notion de parcours affirme une exigence, pose une question, bien plus qu'elle n'apporte une réponse... La réflexion est en chantier, et elle nous appartient.

Le défi des pratiques actuelles : quand les jeunes s'éduquent eux-mêmes

Pour préciser le défi éducatif, il est intéressant de s'appuyer sur les apports de la sociologie de la jeunesse. Par des méthodes d'entretiens individuels et collectifs, elle donne la parole aux jeunes et élabore leur expérience à partir de leur propre point de vue. Ici, je m'appuierai sur le travail d'Anne Barrère et sur son ouvrage qui s'appelle justement *L'Éducation buissonnière, Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Son travail montre bien la manière dont l'école d'aujourd'hui est peu capable de proposer des situations qui soient vécues par les élèves comme éducatives. Elle souligne, après d'autres, l'écart qui existe entre la dimension certificative et la dimension subjective et subjectivante de l'école. Une notion centrale, et qui peut nous intéresser pour penser l'éducation, c'est celle d'épreuve. La notion d'épreuve peut en effet se considérer dans un double sens : ce que le sujet subit, mais aussi ce qu'il accepte voire recherche, pour « se mettre à l'épreuve », c'est-à-dire se confronter pour avancer. La « sociologie des épreuves » articule une objectivité des situations sociales et une diversité des expériences subjectives ; elle montre des lieux, des jalons, dans ce qui constituera un parcours éducatif.

Barrère relève, lors de son enquête de terrain, quatre épreuves fondamentales. Je les relève à titre d'exemple, mais aussi comme une fenêtre intéressante sur le vécu et les aspirations des jeunes :

1) L'épreuve de l'excès : face au nombre d'opportunités d'activités, accrues par les nouveaux produits technologiques et médiatiques et par l'affaiblissement des contraintes pouvant leur faire barrage, se pose le problème de l'incitation et de la possibilité de répondre à cette offre, pour aider à résister à l'excès.

2) L'épreuve de l'intensité : comment parvenir à une vie intense ? Pour Barrère, « l'intensité est une épreuve structurelle, en ce qu'elle renvoie à des injonctions très fortes et très individualisantes sur la vie réussie, épanouie, réalisée. » Si l'exigence d'intensité est affirmée socialement, le moyen de ce qui

apporterait une intensité réelle reste indéterminé. Vivre, ce serait vivre intensément – mais comment parvenir à cette complétude ?

3) L'épreuve de la singularité : réussir, c'est devenir singulier, différent des autres... « L'individuation des trajectoires est institutionnellement et socialement produite ; elle est le lieu d'un certain nombre de discours normatifs, des injonctions à être soi, à se réaliser, à s'accomplir. » Ici encore, l'exigence sociale se confronte au moyen de parvenir à une telle singularité, de la voir reconnue par les autres, voire de la reconnaître pour soi-même.

4) L'épreuve de la continuité (« cheminer ») : cette épreuve concerne « le lien – possible à faire mais toujours contingent – entre présent et futur, activités de l'adolescence et projections dans l'âge adulte, satisfactions ou réussites dans les activités électives et logiques de projet ». Comment arbitrer entre satisfactions présentes et anticipation du futur ? Comment se penser dans la continuité d'un développement et d'une insertion progressive dans la société ?

Ces questions sont posées aux jeunes par la société. Ils y répondent avec plus ou moins de ressources, en ayant une perception plus ou moins claire de ces enjeux. Dans tous les cas, on voit un écart entre la vie adolescente et les institutions scolaires et extra-scolaires. Les jeunes adressent une demande que les institutions perçoivent plus ou moins, et à laquelle elles répondent diversement.

L'excès, l'intensité, la singularité, la continuité... Ce sont peut-être quatre aspects complémentaires des dynamiques éducatives actuelles, de ce qui permet à un jeune d'avancer et de se construire. La question qui nous est posée, c'est, face à ces épreuves, la manière dont nous pouvons aider à une élaboration et à une réponse. Ce que je retiendrais, surtout, c'est l'idée d'une succession d'actions, d'expériences qui doivent avoir une force propre, et qui devraient pouvoir être comprises par le jeune comme s'inscrivant dans une histoire. Ces expériences s'orientent selon une certaine direction qui ne peut pas être déterminée mais qui doit tout de même avoir un certain contour, une orientation lisible et valorisée. Il y a le risque de ce qui n'avance pas, le risque de ce qui est trop désordonné, le risque de ce qui est vécu comme trop extérieur... Ces différentes difficultés touchent la manière dont les activités sont interprétées par les jeunes, et elles interrogent ce que nous pouvons proposer, et la manière de le présenter.

Les apports de la psychologie culturelle

Pour éclairer encore ce qui se joue dans l'éducation, il me paraît important de prendre du recul par rapport à l'expérience, pour considérer certains principes généraux qui nous sont très utiles. Il y a une certaine logique du développement, qui résulte comme le montre de manière convergente et forte les différents travaux de la psychologie culturelle, de l'interaction entre le sujet et des milieux sociaux pluriels. Je pense aux apports d'Henri Wallon, à ceux du psychologue russe Lev Vygotski, à ceux de Jérôme Bruner ou encore à la figure, moins connue, du psychologue français Philippe Malrieu. Ce qui ressort nettement, c'est que l'individu ne naît pas tout équipé de capacités et de désirs mais qu'il se forme par une construction lente et complexe, marquée par des interactions avec des personnes (parents, proches, adultes...). Ces personnes sont des êtres sociaux, des représentants de la société, qui opèrent comme des médiateurs entre lui et la société. Il y a une formation conjointe des désirs et des moyens ; une articulation entre aspirations et pouvoirs d'agir : le projet suscite la motivation pour apprendre, mais en retour, l'accès à de nouvelles capacités donnent accès à de nouveaux projets. Il faut donc considérer des expériences successives qui sont des moteurs de progrès et de développement. La personnalité est un fait social et historique... Je pense que chaque adulte et intervenant est confronté à des réactions plus ou moins favorables aux propositions qu'il fait aux jeunes avec qui il travaille : que ces réactions soient positives ou négatives, elles apparaissent souvent comme des surprises, qui résistent à l'analyse de l'expérience de l'élève, d'autant plus que l'on ne connaît souvent que peu les jeunes, qui nous sont confiés pour une durée courte... Il vaut certainement mieux éviter alors d'évoquer la famille, le milieu social, de manière hâtive, dans une sociologie peut-être rapide qui négligerait la singularité de l'élève. Entre le risque d'enfermer l'élève dans sa personnalité et celui de l'enfermer dans son milieu d'appartenance apparent, la relation éducative est difficile... Revenir à l'expérience de l'élève, telle que la montrait Barrère, recentre sur des qualités autres, sur une spécificité de l'élève comme un véritable acteur de l'expérience.

Face au risque d'une approche trop statique et trop réductrice de la richesse psychique des élèves, il me paraît important de regarder non seulement « la classe sociale » mais de manière plus empirique et plus précise, le milieu où l'élève agit. L'élève se développe en interagissant avec un milieu qui lui apporte des ressources et qui lui ouvre des portes sur des possibilités ultérieures. Il y a deux idées importantes : d'une part le fait que le milieu est toujours la résultante d'une interaction entre les caractéristiques du contexte et ce que l'élève en fait. Une même situation pourra être appréhendée et vécue de manière très différente en fonction des histoires personnelles. Et, d'autre part, l'idée qu'il n'y a pas un milieu mais plusieurs. Le développement résulte justement de l'hétérogénéité, voire de la contradiction entre ces différents milieux. Le problème alors, c'est ce que l'élève peut faire dans les milieux qui lui sont proposés, et pour vous peut-être, d'interroger en quoi les situations que vous construisez constituent des milieux pour l'action et pour le développement. C'est donc une manière de poser la question des conditions et des effets, sans être trop strict, trop « scolaire », mais en posant quand même la question des qualités et des possibilités d'effet... Il y a donc des expériences différentes, et qui enrichissent le sujet. Mais ces expériences engagent une activité sans quoi elle ne serait que des « mises en situation » qui risqueraient d'être un peu comme ce que vit Fabrice lors de la bataille de Waterloo dans *la Chartreuse de Parme*... Il y a des conditions subjectives à l'expérience. L'interprétation de la situation comme sollicitant, ou permettant, l'activité, est liée à un certain nombre de conditions (que l'on trouve bien analysées chez quelqu'un comme Jérôme Bruner) :

- pouvoir anticiper le résultat de l'action, ou du moins la forme, le type de résultat.
- identifier des possibilités d'action, pouvoir mobiliser un répertoire varié et conscient de gestes.
- repérer des caractéristiques déterminantes de la situation pour savoir ce qui est important, ce qui est déterminant pour agir.
- se sentir en capacité de réussir...

C'est toute la question du sens donné par les sujets aux situations qui est ainsi posée. Le processus éducatif résulte d'activités inscrites dans des milieux divers, qui constituent des expériences hétérogènes mais possiblement complémentaires. C'est la question de la complémentarité qui se joue, de la manière dont le jeune trouve appui dans ses expériences antérieures pour donner sens aux situations qui lui sont proposées et qui pourront faire expérience, de la qualité de ces situations, de leur densité, de leur clarté pour pouvoir être interprétées et appropriées.

Une dialectique entre « le jeune » et « l'élève »

De manière à préciser ce développement entre des milieux différents, voire antagonistes, mais complémentaires, je vous propose de considérer deux figures, celle du jeune et de l'élève. Évidemment, il s'agit d'une seule et même personne, mais la diversité des expériences et des socialisations conduit à la formation de postures, d'identités avec lesquelles chacun dialogue. Le jeune progresse en devenant élève, et l'élève avance en s'appuyant sur le jeune : on peut donc considérer que la dynamique éducative a pour condition la manière dont l'élève perçoit le jeune, et le jeune l'élève... De manière schématique, on pourrait avancer que l'adolescent se caractérise par son appartenance familiale et sociale et qu'il doit être considéré dans sa « globalité », alors que l'élève est principalement un être de pensée, qui déploie un imaginaire, des affects et une identité du cognitif qui le mettent en relation avec l'universel. L'adolescent se meut dans les institutions implicites de la communauté où il vit alors que l'élève s'inscrit dans les institutions où les lois et les normes de la vie collective et de l'apprentissage sont explicitées. Toujours, en considérant des figures et des idées, l'adolescent est donc en relation avec les personnes alors que l'élève a affaire à l'impersonnel des œuvres. Alors que l'adolescent est aux prises avec la multiplicité et avec le désordre des expériences, l'élève s'inscrit davantage dans un ordre du savoir, ordre chronologique ou conceptuel en particulier. Au total, je pourrais avancer que le sens, pour l'adolescent, résulte d'abord du passé et d'un certain sentiment de sécurité, alors que le sens de l'élève se situerait davantage dans le futur et dans l'émancipation - avec l'acceptation du risque que cette émancipation suppose. À ce point, on voit bien le caractère schématique de la distinction. Mais les deux figures, celle de l'adolescent et de l'élève, traduisent la difficulté qu'il peut y avoir pour un jeune de s'engager dans un processus d'apprentissage, de faire des expériences qui le changent et qui l'éloignent de son milieu

d'appartenance. À chaque instant, le fait de s'engager dans une nouvelle situation d'apprentissage, de se mettre à l'épreuve en acceptant des déstabilisations émotionnelles que toute expérience implique, tout cela est risqué... Mais il y a, lorsque la dynamique éducative se passe bien, des apports complémentaires : le fait d'être élève fait progresser l'adolescent, comme les expériences de l'adolescent favorisent le travail de l'élève. Par exemple, les expériences familiales du jeune peuvent nourrir une première curiosité qui aidera l'élève à s'intéresser à des réalités inconnues ; mais en retour, les expériences scolaires, faites peut-être de manière contrainte ou du moins non désirée, développent la curiosité extrascolaire de l'élève. De même, la sécurité apportée dans l'espace familial aide à surmonter la déstabilisation liée aux apprentissages ; en même temps que le caractère explicite et cohérent des savoirs aide à la mise en discours et à la compréhension des expériences quotidiennes. Dans les premières expériences se développe un outillage intellectuel qui permet la catégorisation, l'anticipation, la remémoration. Mais l'école, par son travail systématique et explicite, va consolider cet outillage, l'enrichir et le rendre disponible dans l'ensemble des situations vécues.

On peut donc interroger comment, dans le même individu, les instances dialoguent, de manière complémentaire ou négative. Comment le jeune considère l'élève (l'élève, fier de ses résultats, sûr de lui, intéressé par l'école, en attente d'expériences et d'épreuves nouvelles). Et comment l'élève considère le jeune (une autorisation familiale à apprendre, un encouragement à s'investir à l'école, un sentiment de continuité, des échos dans l'extra-scolaire). Je pourrais dire que le jeune forme progressivement un rapport expérimental avec lui-même, sous l'effet des apprentissages successifs de l'élève, et qu'il est donc important d'accepter le statut d'élève, avec ce que cela pourrait avoir de tolérance à la contrainte et de soumission...

Par rapport aux épreuves par lesquelles les jeunes se forment eux-mêmes, qu'évoquait Anne Barrère, il me semble que ce que peut l'école, c'est bien d'assumer ce qui se joue au niveau de l'élève, en étant conscient des tensions nécessaires et des médiations à trouver. Ces médiations, je le rappelle, concernent la relation entre le jeune et les situations qu'on lui propose mais aussi la relation du jeune à lui-même, dans les épreuves qu'il se propose dans sa recherche d'intensité, de singularité, de continuité...

Des inventions institutionnelles ?

Dans la succession des expériences, l'affiliation à différents milieux, ce sur quoi il est possible de jouer en tant qu'intervenant extérieur par rapport au jeune, c'est sur la solidité et la consistance de ce qui est proposé. Une manière d'insister sur cette solidité, c'est de parler d'institution. Le terme peut faire peur ; il renvoie à des contraintes et à des normes, à une soumission, un effet de « moule » et de conformité attendue à un certain modèle... Mais il faut penser les institutions au pluriel, et considérer en quoi chaque institution, en ce qu'elle peut avoir de figé, est à même de transmettre des significations, de clarifier des places et des rôles, d'assurer la continuité d'une culture dont le sujet peut se nourrir. Dans l'institution, le jeune reste dans l'ombre, mais les autres personnes aussi... Parler d'institution, c'est souligner un au-delà des relations interpersonnelles, renvoyer l'élève à une liberté qui résulte justement du fait de ne pas dépendre d'autres personnes. L'institution montre un au-dessus de chacun, abolit la dépendance en donnant accès à une certaine forme de l'universel - ou du moins d'un inconditionné qui permet la liberté. L'institution joue sur l'intelligibilité, la légitimité, la désirabilité... Si un contexte est vécu comme porteur d'opportunités d'action et de développement, c'est bien qu'il est perçu comme doté d'un certain prestige, d'une force - qu'il condense une histoire dans laquelle on peut s'inscrire. Un sociologue comme Bernard Lahire insiste bien sur l'importance de la culture légitime, justement à partir du constat de la pluralité de la culture et de la diversité des trajectoires sociales. Son analyse d'une perte de la désirabilité de la culture légitime, qui rejoint celle de Barrère, montre combien cet abandon de la légitimité prive les individus d'appui pour la construction d'une appréciation de soi. Même s'il y a quelque chose de contre-intuitif, je fais partie des personnes qui considèrent qu'il ne faut pas avoir peur des institutions : ne serait-ce que parce qu'il faut, pour avancer, avoir sur quoi s'appuyer. Il convient donc d'institutionnaliser les lieux et les expériences, en considérant le passé qui se transmet, les significations et leur sédimentation progressive, les effets d'appui symbolique et de pouvoir. Il est certain que le risque existe d'une

institution qui ne serait que contrainte et appauvrissement de la pensée ; mais je dirais bien que, dans ce cas, il n'y a plus réellement institution, justement comme réserve de significations. Le risque majeur est donc celui d'une désinstitutionnalisation, qu'il s'agisse de l'école ou des autres structures. Je pense à des travaux, menés par exemple par le GFEN, qui soulignent le désordre qui apparaît dans la relation entre l'école et les familles. En REP, les enseignants et les parents ne savent plus ce qui est attendu d'eux, leurs possibilités d'action... Face à cela, apparaît la nécessité d'une ré-institutionnalisation, qui réaffirme le périmètre de l'école, les places respectives des participants, les modalités d'interaction et d'actions communes.

Une question qui se pose alors, en particulier en éducation artistique, c'est celle de « petites institutions », « d'institutions brèves ». On voit bien en quoi l'école pourrait être une institution : les élèves y passent beaucoup de temps, ils y effectuent des activités régulièrement répétées, ils comprennent assez vite que les décisions qui y sont prises ont une influence sur leur vie... Lorsqu'il s'agit d'une visite dans un musée ou d'un atelier de pratique artistique, les choses sont évidemment différentes. Qu'est-ce qui fait alors institution ? Qu'est-ce qui aide le jeune à percevoir dans la situation la manifestation d'une institution à laquelle il est invité à s'affilier ? Comment aider chacun à comprendre des propositions de places, de rôles, de significations ? Comment clarifier les possibles et les contraintes, les appuis et les finalités ? C'est une vraie difficulté. Je pense que la dimension spatiale est importante : l'atelier, l'espace muséal, la scène... ont souvent des qualités propres et qui sont particulièrement travaillées. Sans être historien, il me paraît évident qu'ils condensent des débats, des choix, des histoires... Cela fait sentir qu'il se passe quelque chose de différent, cela donne une direction, qu'il faudra ensuite soutenir et compléter.

On insiste beaucoup actuellement sur le fait qu'il faut « expliciter » : c'est un peu la dernière mode des mots d'ordre pédagogique, qui s'est d'ailleurs développée pour une part dans l'équipe à laquelle j'appartiens... Comme toujours, il faut se méfier du mouvement par lesquels les mots se répètent et perdent progressivement leur substance. Pour moi, ce que je retiens, c'est la nécessité d'un travail difficile de clarification de cet immatériel qu'est une institution. Cela tient à la manière dont on parle du lieu, de son histoire, de son fonctionnement. C'est aussi une affaire de matériel, de choix des lieux et des points de vue, de propositions d'action...

Comment l'institution se donne à lire et à voir ? C'est vraiment une question de recherche pour moi. Je proposerai deux hypothèses... Tout d'abord, il me semble que l'art, et en particulier les différentes pratiques d'art contemporain, se confrontent à cette question de l'institution. L'art c'est un lieu de travail de ce qui fait institution : par exemple, dans les figures et les pratiques de « l'atelier », « l'installation », « la performance ». On pourrait dire que ce sont des « méta-institutions », des institutions qui explicitent ce qu'est une institution, dans une très grande généralité. Présenter ces notions et ces pratiques, les faire vivre aux jeunes, aurait alors peut-être un effet propédeutique, aidant à la prise de conscience et à la réflexion.

Une autre manière de souligner la même intuition, c'est d'avancer que les institutions se concrétisent et se transmettent d'abord par des œuvres. L'œuvre matérialise l'institution lui assure pérennité et possibilités de transmission. En même temps, ce qui caractérise, pour moi, les arts, c'est la possibilité d'inventer des œuvres, même petites. Le propre des institutions artistiques, ce serait de soutenir des productions d'œuvres, de se situer entre réception et production d'œuvres – la production rendant mieux à même le caractère d'œuvre de ce qui est reçu, d'en percevoir le travail nécessaire, d'en saisir la dimension institutionnelle. Il conviendrait alors de faire sentir le caractère d'œuvre, ce qui fait qu'un objet peut avoir une force particulière.

Des jeux didactiques ?

Comment se manifestent les institutions ? D'abord par la familiarité qu'elles donnent avec les situations pour permettre l'entrée dans l'action et le développement de l'activité. Une manière de penser la différence entre les élèves, c'est de considérer que certains perçoivent mieux que d'autres la dimension institutionnelle des situations, se sentent davantage appartenir à une institution qui, répétons-le, apporte un soutien symbolique, une compréhension des enjeux et des possibilités d'agir.

D'un certain point de vue, toute situation est nouvelle, inédite, sollicitant une certaine créativité de l'agir ; mais l'invention a besoin d'appui, l'action n'est possible que si ces conditions sont comprises : le présent s'appuie sur le passé pour préparer le futur.

Dans des recherches de nature plutôt didactique, on va interroger l'action des élèves en considérant que l'institution met en œuvre des jeux. On parle donc de « jeu didactique » pour indiquer la manière dont toute action s'appuie sur des règles pour pouvoir inventer. L'institution apparaît alors dans le répertoire des jeux qu'elle propose et qu'elle sollicite. Le terme de jeu n'est évidemment pas anodin : pour une part, il manifeste une idée de plaisir et de liberté mais, en montrant l'ancrage cognitif de cette liberté, le fait que celle-ci est une créativité à partir de règles. Chez Gérard Sensevy en particulier, la réflexion part de la didactique des mathématiques mais retrouve l'héritage des pédagogies non directives, et particulièrement de Freinet. De Freinet, il retient l'invention pédagogique mais aussi l'appel à l'activité et l'énergie de l'élève. Ceci le conduit à rapprocher instruction et éducation, en considérant le savoir en tant que « puissance d'agir », contre un formalisme stérile. Mais l'agir déploie sa puissance s'il peut s'appuyer sur des références, des règles sûres et maîtrisées.

L'analyse de l'agir et de son apprentissage se fait donc à partir de la notion de jeu. On peut repérer qu'un jeu se caractérise à trois niveaux : d'une part des « règles définitives », qui fondent le jeu. Si l'on ne respecte pas ces règles, on ne joue pas ou on pratique un jeu différent. La culture, dans son histoire, contribue à l'élaboration de ces règles que l'élève doit s'approprier pour pouvoir jouer. À un second niveau, le jeu se joue en suivant des « règles stratégiques » qui permettent de gagner. Il y a des manières de faire plus propices que d'autres, plus efficaces pour gagner : on peut expliciter ces règles, en discuter le bien fondé pour développer une réflexion stratégique. Enfin, on caractérisera le joueur par son « sens du jeu » qui, de manière idiosyncrasique et souvent inconsciente, permet de faire des choix opportuns.

On pourra objecter que l'exemple auquel pense peut-être d'abord Sensevy est les mathématiques : les jeux sont alors clairs – les exercices et problèmes constituant des situations qui appellent l'activité de l'élève, une activité qui peut lui permettre de « gagner » en trouvant la solution. La victoire est ici clairement identifiable. Le fait de pouvoir gagner manifeste cette puissance d'agir que vise Sensevy. Il me semble que cette analyse des jeux peut répondre aux défis éducatifs que montrait Barrère : on accède à une intensité par des « victoires » identifiables. À une continuité par des jeux successifs. Le fait de proposer des objets saisissables constitue encore une réponse à l'excès. Et l'on pourrait ajouter que se dessine une voie pour la singularité en distinguant la part du commun, objectif et du singulier, explicité et resté implicite. Mais en est-il de même dans le champ artistique ? Peut-on concevoir des « jeux artistiques » ? En particulier, il y a un effet de « tout ou rien » dans les victoires en mathématiques qui s'oppose à la variabilité des propositions des élèves. C'est toute la question de l'évaluation en art, ou autrement dit, dans un langage moins scolaire, de l'appréciation, qui se pose. Pour une part, il me paraît évident que les professionnels conservent un point de vue appréciatif sur les élèves et les productions, qu'il soit formulé ou qu'il reste implicite. Mais un critère qu'on peut peut-être se donner, c'est celui de jouer ou non, d'entrer dans une pratique ou non : le jeu consiste d'abord à produire, et à produire quelque chose qui implique la personnalité, qui développe règles stratégiques et idiosyncrasie. La pratique artistique est un jeu où on gagne quand arrive à jouer... Ceci répond pour moi à une situation que j'observe souvent chez les élèves, pris entre un désir réel d'écrire ou de peindre, et une impossibilité de le faire dans le cadre des situations qui sont proposées. Cette difficulté résulte-t-elle du caractère trop normé des situations ? En EAC, c'est bien souvent le problème inverse qui se pose : celui de ne pas pouvoir s'engager, faute de trouver une voie possible et acceptable. Le risque que l'on cherche à prévenir, à nouveau, c'est l'incapacité du jeune à « lire » la situation, à agir en prenant en compte ses caractéristiques objectives. À l'inverse, la notion de « jeu » souligne la part de l'institué ; l'importance des significations stabilisées et des références nécessaires pour inventer...

Pour tenter de lutter contre la critique selon laquelle il n'y aurait pas de place pour des règles ou des normes en art, je pourrais relever une formule comme cette citation de Jauss pour qui :

« Entre les deux pôles de la rupture avec la norme et de la réalisation de la norme, entre le renouvellement de l'horizon d'attente dans le sens du progrès et l'adaptation à une idéologie

régnante, l'art peut exercer dans la société toute une gamme d'effets souvent négligés aujourd'hui et que l'on appellera effets de communication, au sens restreint d'effets créateurs de normes » (Jauss, 1975 : 150).

L'art n'exclut pas les règles et les normes, mais il les met en mouvement. Du côté des ateliers d'écriture, du « creative writing », je trouve chez Malt Olbren le principe selon lequel « la règle est que chaque point du récit la déplace (la règle) à mesure qu'il avance ». L'art, c'est quand on déplace les règles, mais pas quand on les supprime parce qu'alors, on ne saurait plus comment avancer. Je crois donc qu'il est possible d'analyser les situations d'EAC du point de vue des jeux didactiques qui sont proposés. Ceci conduit vers une certaine stabilisation des actions et des situations, et renvoie à une identité professionnelle des intervenants en même temps qu'à celle des élèves¹... L'observation des jeux artistiques et l'interrogation d'une éventuelle spécificité me paraissent être des voies de recherche tout à fait intéressantes. À partir de l'idée générale selon laquelle les différentes institutions éducatives peuvent former en proposant aux jeunes de s'approprier et de maîtriser des jeux variés, on est conduit à une description très spécifique de ce qui se passe en situation. J'ai observé, par exemple, une séquence autour du dessin en primaire. On pouvait voir comment des règles se construisaient, des jeux se formaient en permettant aux élèves de s'approprier la situation de dessin. Il y avait une évolution de leurs rapports au support, aux outils, qui devenaient plus familiers, et plus riches de possibles. J'avancerais qu'il y avait une institutionnalisation du dessin, mieux repéré, plus fort, plus projectif dans le futur. L'approche de la question éducative en termes d'institutionnalisation et de jeu didactique relève donc de la conviction et du programme de recherche. Par exemple, lorsque je vois des projets qui concernent « une rencontre avec un designer », cela pose plusieurs questions : Comment est-ce que s'opère le passage de la mise en situation à l'effet de déplacement et de formation ? Comment on va du simple fait au jeu ? À quelles conditions les élèves gagnent ? Et que faut-il qu'ils fassent, donc que faut-il leur proposer de faire, pour gagner ? Il est possible de trouver un cadre d'analyse et de réflexion sur les démarches qu'on expérimente.

Conclusion

Au départ de la réflexion, il y a le constat de l'écart entre l'individualisation des trajectoires, l'avènement d'une modernité individualiste et, face à cela, l'existence de structures ayant leur histoire, leur fonctionnement, leur pesanteur. On peut penser qu'il faudrait que les structures s'allègent, qu'elles se mettent davantage en question, que tout change... Ou, à l'inverse, que les structures se connaissent mieux dans leur portée symbolique et leur réalité cognitive : plutôt réaffirmer l'institution que la supprimer, au risque de jeter le bébé avec l'eau du bain². L'intuition qui est au centre de cela, c'est l'idée que ce qui soutient les trajectoires individuelles, c'est un « pouvoir d'agir » qui s'exerce d'abord de manière locale, dans des jeux qui doivent être bien identifiés pour être maîtrisés. L'école des individus, ce serait donc celle où sont proposés une pluralité de jeux qui aident à en inventer de nouveaux. Pour le dire autrement, si le but de l'éducation c'est l'autonomie, alors il ne faut pas oublier que la manière d'être autonome, c'est d'intérioriser l'institution. Trouver en soi sa propre loi demande que l'on ait déjà fait l'expérience de la loi et de la règle, que l'on ait intériorisé un large répertoire de possibilités d'action. Je ne sais pas si ces propositions paraîtront exagérément scolaires et autoritaires. Je redirai que ceci vient en contrepoint de la dynamique adolescente ; qu'il faut penser la relation entre l'adolescent et les situations qu'on lui propose, et pour cela considérer la relation de l'adolescent à lui-même. On peut penser ce qui est en jeu à partir d'expressions comme avoir « rendez-vous avec

¹ Si les jeux et leurs règles rebutent, l'analyse peut se formuler en termes de genre et de style ! Ici, je solliciterai davantage la clinique de l'activité d'Yves Clot. Les « jeux » formulés comme activité constituant une invention en situation qui s'appuie sur des genres maîtrisés. La singularité de celui qui crée relève d'un style, mais les styles se constituent par le croisement des genres. Plus existe un ensemble riche et solide de genres, plus sont nombreuses les possibilités d'inventions stylistiques. Ces genres s'inscrivent à la croisée de 4 ordres : personnel ; transpersonnel ; impersonnel ; interpersonnel.

² A. Barrère, constatant les évolutions en cours, conclut son étude sur l'importance de ne pas se prendre au piège des évolutions et trop radicaliser les conséquences, sans quoi « l'adolescence d'aujourd'hui et les adultes chargés de l'évolution connaîtraient alors une situation totalement inédite » (op.cit. p.205).

soi », ou être le « fils de son œuvre » : ces formules indiquent une réalité de l'expérience, celle par laquelle on est affecté par les situations et les œuvres qui produisent des effets. Une question qu'on peut se poser alors, c'est bien de savoir en quoi les élèves sont, même pour une part infime, les « fils des œuvres » qu'ils produisent dans nos ateliers artistiques.

Il reste une difficulté qui me paraît centrale, c'est celle du caractère limité des expériences que peuvent proposer des institutions culturelles et artistiques : limites dans le temps, dans les moyens d'action aussi. Il y a toujours un risque de quelque chose qui emporte l'adhésion, qui suscite des attentes et des espoirs, qui ouvre la porte sur des réalités plus grandes et plus fortes, mais qui ne donne pas les moyens de franchir cette porte. Cela engendre parfois une vraie frustration chez les jeunes. Cette difficulté est liée à celle qui fait constater la variabilité des réactions aux propositions sans vraiment pouvoir agir sur celles-ci. On constate que « certains jeunes sont plus réactifs que d'autres ». On peut y voir des effets de personnalité, mais aussi des histoires sociales et scolaires. Un point de vue didactique n'est pas inintéressant alors, pour interroger la manière dont les élèves perçoivent des règles définitoires, un début de stratégie, voire même un rapport plus personnel au jeu et un sens du jeu idiosyncrasique.

J'ai essayé de proposer un cadre d'analyse qui nous aide à avancer un peu par rapport à ce défi en reprenant de l'analyse de l'activité et de la psychologie culturelle les notions de milieu, d'institution, de jeu. Je voudrais retrouver un langage commun aux différents lieux, qui aide à dialoguer en faisant la part du commun et du spécifique. Au centre toujours, cette vision du jeune comme puissance d'agir en développement : on regarde alors les formes que cette puissance prend, ses fondements, ses appuis.

Post-scriptum :

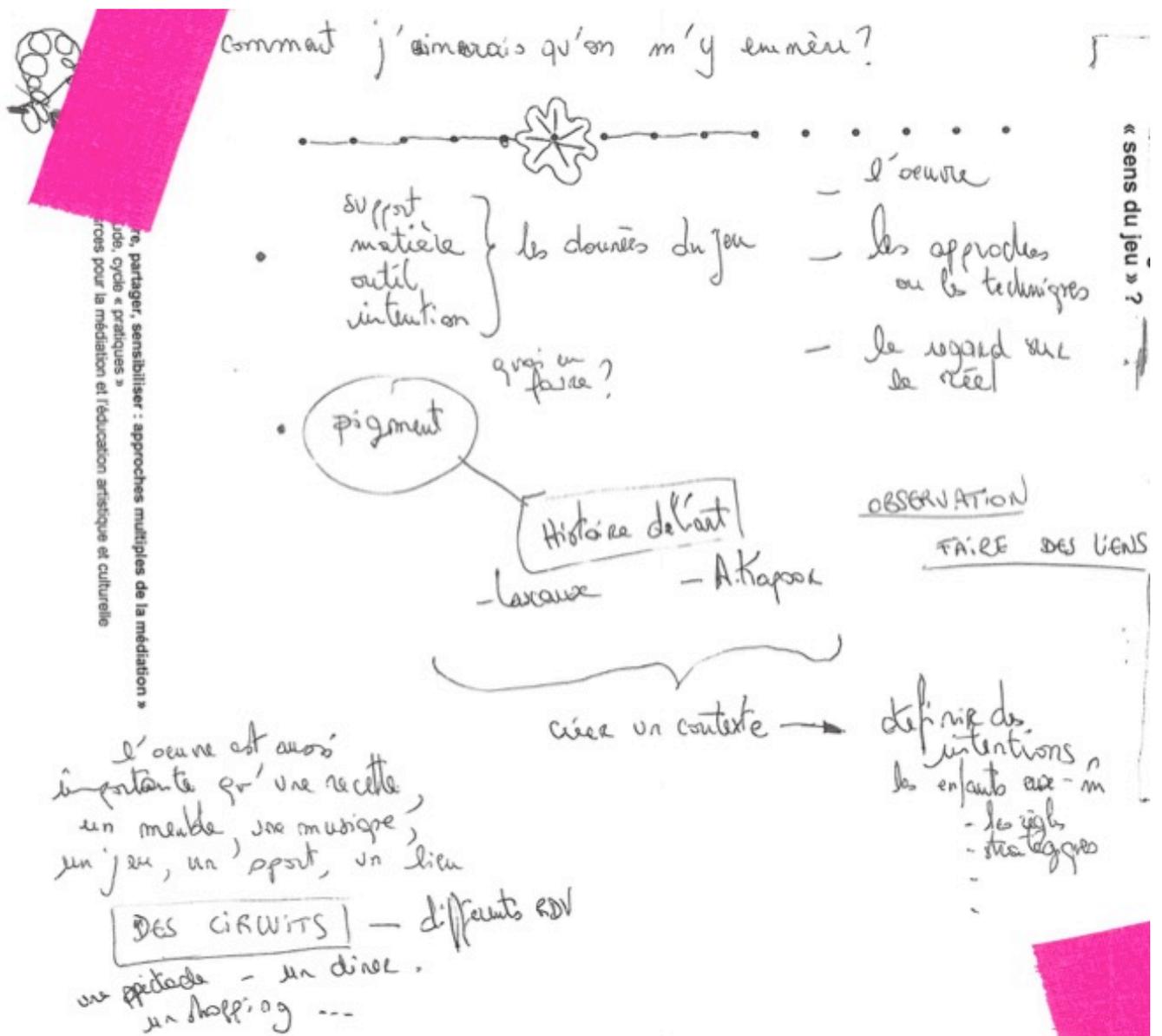
On peut à partir de là accompagner les jeunes en se mettant à leur écoute de manière bienveillante et prudente, avec une distance nécessaire. On considérera non pas seulement l'individu mais le travail d'individuation, la dynamique qui fait avancer dans une direction plus ou moins familière ou inconnue, sûre ou inquiétante. Le fait de s'appuyer sur une conscience du caractère institutionnel des situations aide dans la construction de la relation : c'est parce que les positions sont clairement affirmées, parce que le rapport transpersonnel et impersonnel est solide que la relation interpersonnelle peut se faire de manière non inquiétante pour les jeunes... Cette exigence de distance pour la relation, je pourrais encore la préciser en interrogeant une formule qui est devenue très courante, celle de « donner du sens ». Cette formule renvoie au fait que les situations, même d'apprentissage, ne se réduisent pas à leur dimension cognitive mais impliquent du symbolique et de l'identitaire. Elle souligne également les conditions subjectives de l'activité de l'élève, la manière dont les situations « font sens » pour lui. Mais justement, il est important de prendre conscience de l'écart entre le caractère objectif des situations et la vie intérieure des jeunes : on distinguera plutôt, après Vygotski, entre sens et signification. La signification est du côté de la culture et du savoir, alors que le sens interroge la manière dont le jeune reformule les significations, dont il les intériorise et leur donne place et valeur au sein de sa dynamique psychique. Pour une grande part, ce que l'on peut c'est clarifier les significations des situations en étant attentif à ce qui pourrait apparaître du sens que le jeune leur donne. Mais cette attention engage, de même que la clarification des significations, l'adulte dans sa propre identité et dans sa propre trajectoire : dans l'ensemble des valeurs, des images, des croyances qu'il attache à une situation donnée et qu'il veut partager avec les jeunes qui lui sont confiés.

Bibliographie

- BARRERE A. (2011). *L'Éducation buissonnière, Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : A. Colin.
BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1999). *Henri Wallon, l'enfant et ses milieux*. Paris : Hachette.
CLOT Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : P.U.F.
DOLZ J. & OLLAGNIER E. (2002), *L'énigme de la compétence en éducation*. De Boeck Supérieur « Raisons éducatives ».
FABRE S. (2017). *Normativité de l'éducation artistique – le Pont des arts*. Paris : L'Harmattan.
LAHIRE B. (2004). *La Culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : la Découverte.
MORO C. (2014), *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Lille : Septentrion.
SENSEVY G. (1998). *Institutions didactiques*. Paris : Presses universitaires de France.

Relier le savoir à l'expérience, ateliers

A partir de la notion de jeux didactiques définie par Sylvain Fabre et de l'expérience des participants, une réflexion en petits groupes a été proposée autour de la question :
 « Quels jeux didactiques concevons-nous dans nos pratiques de médiation et d'éducation artistique et culturelle en danse ? Quelles règles définitives, quelles règles stratégiques et quels sens du jeu ? »



Récits d'expériences, par Lucie Boissinot, Marie Quiblier et Silvia Soter

Lucie Boissinot

Bonjour, je suis la directrice artistique et des études de l'École de Danse Contemporaine de Montréal, une institution nationale d'enseignement supérieur spécialisée dans la formation professionnelle des interprètes en danse contemporaine. J'étais interprète en danse, bien sûr, enseignante, chorégraphe, et maintenant, je suis à la direction de cette école depuis 2005. Donc je ne suis pas une experte en médiation, mais Fanny m'a invitée à faire un récit... Et puis je me suis dit : ce qui pourrait être intéressant, c'est que je vous présente notre mission comme école ; le contexte social, c'est-à-dire comment s'oriente la pédagogie au Québec ; puis ensuite, vous parler d'un de nos cours qui est une pierre d'angle de la formation professionnelle de l'école et qui sert à l'éveil de la créativité.

Notre cursus est sur trois ans, c'est une formation diplômante. EDCM est affiliée au cégep du Vieux Montréal et est accréditée par le ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur du Québec. Vingt-sept cours de formation supérieure spécifique en danse totalisent 2400 heures, et en sus, beaucoup d'heures d'entraînements connexes et de répétitions, quinze chorégraphes par année, différents chaque année, cinq séries de spectacles devant public...

Je vais d'abord parler un peu de notre structure. C'est vrai qu'on est reconnu pour la qualité de notre formation, la rigueur mais aussi l'audace, on est vraiment dans la contemporanéité. EDCM est soutenue par plusieurs niveaux de gouvernements. Il est important de mentionner que la fondation de l'école est arrivée dans les années 80 ; que dans les années 80 au Québec, c'était excitant, il y avait un très fort courant de nouvelle danse, ça émergeait, on sortait vraiment de ce qui avait été jusque-là, c'était l'émergence de nouvelles danses et c'est dans ce contexte là que les deux fondatrices ont décidé d'établir l'école. Elles l'ont érigée sur trois fondements qui sont encore présents : la formation technique et artistique, la formation somatique et le rapport à notre société. On est toujours dans ces trois notions-là. La spécificité de l'école, dès le départ, résidait dans la volonté de former un artiste interprète unique ainsi qu'un bon technicien. Donc, on est allé chercher tout de suite – et on le fait encore – l'unicité de chacun. On va former des gens qui découvrent chacun leur champ de virtuosité. Ils sont tous individuels et plus ils cheminent dans le programme, plus ils deviennent distincts les uns des autres et constituent une petite société diversifiée, c'est ce qu'on souhaite. Il y a aussi la dimension de s'insérer dans la société et de réfléchir à cette société.

Notre objectif principal, c'est donc ça, c'est d'arriver à ce que le jeune soit pleinement épanoui, un jeune artiste unique prêt à s'en aller sur le marché du travail. Tous les individus qu'on sélectionne par audition, on travaille pour les amener au fil d'arrivée. On n'élimine jamais personne en route, on prend le pari et le contrat avec eux qu'on va les accompagner jusqu'au seuil d'entrée du marché du travail.

Juste pour mettre un petit contexte social, c'est qu'au Québec en ce moment, la pédagogie encourage beaucoup l'autonomie des jeunes ; on place le jeune au centre de sa propre formation. On part de l'individu, c'est lui qui se construit, même si bien sûr il faut lui donner beaucoup d'informations. La relation avec l'enseignant est une relation qui tend vers l'hétéarchie plutôt que la hiérarchie, c'est-à-dire qu'il y a un dialogue entre enseignants et jeunes, les jeunes vont tutoyer leurs enseignants et tout ça... ça ne veut pas dire qu'il n'y a pas de respect. Les jeunes vont être invités dès le départ à participer en classe et ils vont aussi être invités à exprimer leurs idées personnelles. C'est dans tous les cégep³ de la province de Québec. C'est un peu le trait d'union de ce niveau d'enseignement.

³ nb : Au Québec, un collège d'enseignement général et professionnel, ou cégep, est un établissement d'enseignement collégial public où sont offertes des formations techniques et préuniversitaires. Les programmes préuniversitaires sont

Notre formation à EDCM est divisée en cinq axes. Il y a l'axe « formation technique » : on forme des danseurs à la technique qui va toujours de pair avec la compréhension de leur corps, l'anatomie fonctionnelle ; il y a l'axe « travail de partenaire » en duo ; la « formation cognitive » ; « l'interprétation » ; et aussi la « recherche créative ». Et c'est sur la recherche créative que je désire me pencher pour les quelques minutes qu'il nous reste.

Alors la recherche créative, c'est une démarche sur plusieurs cours qui vise à ce que le jeune puisse avoir accès à sa propre créativité comme danseur. L'objectif est le développement de la créativité de l'interprète. À travers diverses approches et activités d'exploration, l'étudiant découvre et s'approprie les outils nécessaires à sa participation au processus créatif propre à la danse contemporaine de maintenant.

L'enseignante principale de ce cours, qui est devenue une des pierres d'angle de notre formation, travaille essentiellement avec le souffle et à partir de quatre cycles de mouvement qui sont « céder, pousser, tirer, s'étirer ». C'est aussi simple que ça, elle travaille à l'exploration de ces quatre mouvements fondamentaux. Dernièrement, je l'ai invitée à partager ces enseignements avec de plus jeunes enseignants et on a élaboré un cours dans le cadre de notre formation de formateurs. Elle a écrit une très belle lettre aux futurs formateurs que j'ai envie de vous lire :

« Le climat installé dans la classe est un climat de concentration, dans l'ouverture, où la notion de performance est laissée à plus tard. Le contenu est important, certes, mais plus encore le comment de l'enseignant. Comment préserver de l'espace pour les jeunes danseurs pour faire ressortir leur singularité, non pas en leur disant quoi faire mais plutôt en créant un environnement ouvert, où chacun peut se découvrir à son propre rythme. En étant témoin de ce que vit le groupe ou l'individu, comment est-il possible de s'écarter et de laisser l'espace libre au groupe ou à l'individu pour qu'il fasse des découvertes par lui-même ? Parfois, il est nécessaire d'intervenir, dans ce cas, cela est fait avec sensibilité, de manière positive et dans le soutien. La connexion avec le souffle, le sol et l'espace sont des éléments importants pour moi et avec lesquels je choisis de débiter la session, de même que le cycle « céder, pousser, tirer, s'étirer ». Ce sont des thèmes si fondamentaux, si primordiaux à notre expérience du soi en mouvement, en tant que danseurs et en relation avec les autres. Ils nous procurent une riche palette d'exploration du point de vue de la somatique, de la technique de danse et de la recherche artistique fondamentale ». Et elle dit aussi « un autre thème majeur de la recherche créative, cultiver notre intuition instinctive. A travers l'imagination, les sensations et la connexion avec notre paysage intérieur. Ceci est notre source créative, ressource, et ce qui peut informer le danseur en nous, durant le processus de création, en répétition avec des chorégraphes ». Linda Rabin

Je vais vous parler un peu plus de ce cycle-là, que j'ai aussi expérimenté en enseignant la composition. Alors, *a priori* c'est sûr qu'il faudra créer un climat sécuritaire pour les jeunes ; créer un espace où ils se sentent protégés, respectés, acceptés tels qu'ils sont, idée d'établir la confiance. Ce n'est vraiment pas donné et ça demande une très fine écoute et de faire preuve de leadership. Il faut éviter d'être autoritaire et plutôt agir comme leader, cultiver un certain pouvoir de conviction pour que les étudiants se sentent interpellés, viennent vers nous et s'ouvrent petit à petit. En règle générale, ça prend vraiment du temps.

On va partir du « céder le poids ». Céder le poids, c'est une action de base qui fait partie des fondements de la danse contemporaine. La majorité des humains ne fait pas ça tous les jours. La plus part du temps nous sommes érigés, mais en règle générale comme danseur, il faut qu'on laisse aller le poids, qu'on se serve du poids, car la rigidité ne permet pas d'aller dans toutes les textures que l'on recherche comme interprète. Donc, se servir du poids peut commencer par un travail deux à deux où un individu est responsable d'accueillir le poids d'un autre individu, qui petit à petit, doit

d'une durée de deux ans (quatre sessions) et mènent à l'université. Les programmes techniques durent généralement trois ans (six sessions) et mènent au marché du travail et à certains programmes universitaires.

s'abandonner à son rythme, à l'autre. Au début, on va faire ces exercices assez brefs, juste pour pas que l'intimité soit choquée pour le jeune, pour que ce soit un jeu. Et puis plus ça va, plus on peut les amener à vraiment se fondre l'un dans l'autre. Celui qui accueille le poids est responsable de l'autre ; et celui qui donne son poids, plus ça va, plus il peut s'abandonner avec confiance, plus ça va, plus il a l'expérience du relâcher du poids, comme là je fais maintenant. Et ça peut aller loin... (*Lucie Boissinot montre différentes postures*) Vous avez tous vu des jeunes qui se tiennent un peu comme ça devant vous, sans en être conscient, ils tirent vers le centre. Ils tirent vers le centre par sauvegarde de leur individu peut-être ; et c'est normal, on le fait tous. Mais faire des exercices où tu tires vers le centre, ça te fait prendre conscience que tu peux te sentir plus protégé là-dedans, plus « carapacé ». Et là, je vais prendre connaissance en le faisant et me dire « oh ça le fait... mon dieu... je fais toujours ça, je suis toujours en train de faire ça... regarde je suis sociale et puis, je fais ça ». Et puis, on regarde dans les rues et les gens le font aussi... Ou bien, tu vas voir d'autres jeunes qui sont plus « phosphoriques », qui vont être dans la lune ; eux ont plus tendance à s'étendre dans l'espace, à s'étirer, c'est naturel pour eux. Et puis, d'autres vont être beaucoup plus d'attaque, ils poussent depuis le centre, ils sont plus assurés. Dans le fond, on porte tous ces patrons moteurs en soi. Alors l'idée, c'est d'explorer chacun d'entre eux en profondeur au moyen d'exercices variés. Donc, on ne part pas nécessairement du vécu intime du jeune, ou de son autobiographie, mais plutôt de ces concepts-là qui sont inclus invariablement dans nos manières de porter notre corps. On ne parle pas de freinage de mouvement ou de mouvement séquentiel ou d'autres principes beaucoup plus sophistiqués, on parle vraiment de quatre actions très simples. A partir du moment où ils ont exploré tout le cycle « céder, pousser, tirer, s'étirer », là on peut inviter les étudiants : « faites-vous une phrase de mouvement bien à vous dans laquelle vous allez utiliser chacune de ces manières d'être ». Tout d'un coup, avec quatre concepts, tu peux écrire une belle petite phrase originale. Et là, on sépare le groupe en deux et puis on dit « vous vous observez et puis les autres vont danser leur étude ». Le jeune déjà, il est dans une position où il ne peut pas seulement montrer ce qui le définit d'habitude, il faut qu'il montre une palette diversifiée de lui-même, différentes manières de bouger. Puis ça grandit, ça grandit et puis mon groupe témoin s'est identifié à ce qu'il voit. C'est participatif. Le jeune qui est devant va vouloir être à son meilleur. C'est très stimulant de séparer le groupe en deux. Et au fur et à mesure de la session, on amène le jeune à se composer un solo qui tienne compte de toutes ces explorations et qui l'amène de l'extérieur vers l'intérieur, à trouver un fil rouge de sa danse, qui va lui parler de quelque chose de... oui peut-être autobiographique... mais il sera construit à partir de la matière première de ces différents composants qui ouvrent les champs de possibilités. Toutes ces manières d'être peuvent induire énormément d'histoires. Ça peut évoquer énormément d'imaginaire. Et là, on peut dire au jeune « va prendre ton cahier et noter les sensations ou émotions qui te traversent ». Il va enrichir son petit lexique personnel et avoir de la matière pour créer son solo.

Marie Quiblier – récit 1 - « construire une action de médiation »

Quand Fanny m'a proposé d'intervenir, et qu'elle m'a expliqué le format, je n'avais pas très envie de répéter trois fois la même chose. Donc, je me suis dit que j'allais prendre trois récits différents. Donc, j'ai un récit qui serait « construire une action de médiation », l'autre, c'est « intervenir à l'université », et le troisième, c'est « coordonner une formation expérimentale et pluridisciplinaire ». A vous de choisir !

...Donc, « construire une action de médiation ».

J'ai travaillé au Musée de la danse à Rennes, donc le CCN de Rennes, qui est encore pour quelque mois dirigé par Boris Charmatz. En janvier 2009, Boris Charmatz est arrivé à la direction du Centre chorégraphique et a proposé d'y développer un projet de Musée de la danse.

Avec l'arrivée de ce nouveau projet, nous avons régulièrement des gens qui appellent pour venir visiter le Musée de la danse... sachant que le Musée de la danse est un Centre chorégraphique, donc au départ un lieu de création, de production : c'est la mission première des Centres chorégraphiques, à laquelle s'associent des missions de sensibilisation, de formation et de développement de la culture chorégraphique... mais pas un Musée. Certes, on organisait régulièrement des expositions mais les

gens appelaient de plus en plus pour visiter le Musée de la danse avec tout ce que cette nouvelle appellation pouvait générer de fantasmes et d'imaginaires. Un des défis qui s'est posé à moi était de trouver comment répondre à la demande de ces publics, qui étaient souvent des publics en groupe et des publics éloignés géographiquement, c'est-à-dire des publics qui venaient passer une journée à Rennes et qui se disait « tiens dans la journée à Rennes, je vais visiter le musée des Beaux-arts et le Musée de la danse ». Après avoir dit à plusieurs reprises aux gens « on n'est pas vraiment un Musée de la danse, enfin si... » et puis d'essayer de leur expliquer, on s'est dit qu'il fallait qu'on invente une façon de pouvoir répondre, que c'était aussi une chance d'avoir ces sollicitations-là. Comment répondre à cette demande-là : accueillir pendant une journée ou une demi-journée, des groupes qui viendraient découvrir le Musée de la danse, sachant que le Musée de la danse, c'est un Centre chorégraphique donc un lieu composé de studios de danse, de loges, d'espaces d'accueil de compagnies en création...

Les objectifs de ces visites étaient donc de donner à saisir la spécificité du projet Musée de la danse : un projet expérimental, inclusif, un projet qui se proposait de questionner l'histoire de la danse, la mémoire en danse. Le deuxième objectif était de faire découvrir le lieu, le bâtiment, la visite à proprement parler. Le troisième objectif était de faire un travail de sensibilisation à la danse contemporaine, à la danse dans sa dimension tant pratique que « théorique ». Et un quatrième objectif : comme dans toutes actions de médiation, que ce soit un moment de partage, que cette action, cette visite, puisse être un moment de partage, un moment de plaisir, ne pas être dans un rapport descendant et privilégier une approche ludique. Et donc, considérant ces différents objectifs - qu'on partage tous dans la médiation - on a constitué ce qu'on a appelé « les journées découvertes du Musée de la danse », qui se présentaient sous la forme d'une chasse au trésor. On invitait les groupes à constituer des petits groupes, qui circulaient alors entre quatre activités tout au long de la journée découverte.

La première activité s'appelait : les explorateurs du bâtiment. Des objets, accessoires, indices étaient disséminés dans les différents espaces du Musée de la danse : alors dans les loges, des costumes ; dans le bureau, on avait des feuilles de route, des outils de communication, des billets d'avion ; dans les locaux techniques, il y avait le matériel technique. Et les enfants, les explorateurs du bâtiment, à qui on confiait un appareil photo, étaient chargés de faire une visite du bâtiment, à la recherche des indices pour ensuite se mettre en scène avec les indices et se photographier pour garder trace de ce que le travailleur du Musée de la danse - c'était le récit que l'on racontait – fait habituellement dans telle ou telle salle. Exceptionnellement ce jour-là les travailleurs sont en repos et ce sont eux qui vont prendre la place et le rôle des travailleurs du Musée de la danse. Donc ça, c'était les explorateurs du bâtiment.

La deuxième activité, c'était « à vous de voir ». Là, ils rentrent dans une salle qu'on appelait la salle des experts où, pour un temps, ils deviennent experts du mouvement dansé. On leur montre des vidéos de danse, trois courtes vidéos en général, et on leur demande de mettre des mots sur ce qu'ils voient. Alors en fonction de l'âge, c'était soit des mots, soit des verbes par exemple, on était plus ou moins précis sur les types de mots. Et la médiatrice qui les accompagnait, note tous les mots qu'ils relèvent sur chacune des vidéos. A la fin, on a un corpus de mots, leurs mots d'experts pour décrire le mouvement dansé. C'était un vrai travail pour les accompagner à décrire.

La troisième activité c'était... je ne sais plus comment elle s'appelait, mais l'idée, c'était de travailler sur une représentation du mouvement : soit ce jour-là, il y avait des équipes en résidence au Musée de la danse, soit il y avait un cours, soit eux-mêmes avaient déjà pratiqué et on leur demandait de dessiner, de faire un travail de dessin du corps en mouvement.

Et puis il y avait l'atelier de danse qui durait au moins une heure.

Voilà les quatre activités qui constituaient soit la journée soit la demi-journée.

À la fin de la journée, ils repartaient avec des photos d'eux qui représentaient les différents métiers, des dessins représentant des figures dansantes et des mots pour décrire la danse. A partir de tous ces matériaux, ils pouvaient constituer leur propre petit Musée de la danse. On affichait toutes les traces collectées pendant la visite et ça constituait comme une expo. C'était l'occasion d'aborder la question des traces, de l'histoire, de comment on conserve la mémoire de la danse. Ces traces pouvaient

également constituer un support pour eux quand ils rentraient dans leurs établissements pour pouvoir imaginer une danse, par exemple. Reprendre les mots ou les dessins pour composer une partition de danse. Cet outil nous permettait à la fois d'être dans une forme ludique, participative, de les impliquer. Le fait d'être en petits groupes favorisait également la rencontre ; ne pas être en groupe classe, ça défait un peu la verticalité de la relation. Et puis, on cherchait une autonomie des groupes : par exemple, pendant la visite du bâtiment, ils pouvaient circuler librement dans le Musée. Cette journée découverte permettait aussi de donner à saisir - et ça c'était un des enjeux importants -, les questions qui étaient au cœur du projet Musée de la danse, notamment cette question du rapport à l'histoire, à la trace, à la mémoire, et de repartir avec ce petit Musée de la danse « en kit ». Voilà, c'est un outil qui nous a permis de répondre aux différents objectifs qu'on s'était posés, et à l'envie d'une sensibilisation qui soit à la fois pratique et théorique. C'était aussi un outil modulable. Ça donnait un cadre, mais ça permettait de tisser le projet en relation avec leur projet, en dialogue avec leur projet à eux. Le format de la journée découverte nous permettait d'adapter par exemple le choix des vidéos, le contenu de l'atelier de danse ou les sujets de l'atelier dessin en fonction de leurs thématiques de travail. On est parti au départ d'une impossibilité de répondre à une question et on en a fait un projet de médiation.

Marie Quiblier - Récit 2 - « Intervenir à l'Université »

Je travaillais au Musée de la danse en tant que responsable de l'action culturelle et de la formation et, par ailleurs, j'ai fait une thèse à l'Université Rennes 2 sur la danse, donc j'étais un peu connectée à la fac et on avait des échanges sur les enseignements. Dans le cadre d'un nouveau plan quadriennal, le département Arts du spectacle a eu envie d'ouvrir un cours sur la danse contemporaine, qui s'appelait une Unité d'Enseignement et d'Orientation professionnalisante, UEO danse. On a réfléchi à ce qu'on allait faire dans cet UEO et ils m'ont invitée à donner des cours d'analyse d'œuvres en danse contemporaine. Donc, il s'agissait d'un nouveau cours d'analyse d'œuvres auprès d'un groupe d'étudiants de différentes filières, puisque cette UEO était optionnelle et que tous les étudiants de l'Université Rennes 2 pouvaient la choisir, qu'ils soient en philo, en histoire, en histoire de l'art, en arts du spectacle... même si on présageait le fait qu'il y aurait une majorité d'étudiants en arts. Donc, un cours optionnel en troisième année de licence, sachant que cette UEO était sur deux années mais que cette fois-ci, comme on ouvrait l'enseignement pour la première fois, les troisièmes années y rentraient directement.

Au vu de ça, on pouvait se dire que les objectifs de cet enseignement étaient de dispenser des outils d'analyse d'œuvres en danse contemporaine. Alors moi très vite, je me suis posée comme objectif le fait de transmettre non pas une grille, parce que déjà je n'en connais pas des grilles ou j'en connais plein mais il n'existe pas une grille d'analyse d'œuvres, et puis surtout une grille, ça nourrirait le fait qu'il y a une vérité de l'œuvre, ce avec quoi je ne suis absolument pas d'accord... Donc, un des objectifs était de transmettre des outils d'analyse.

Un autre aspect que j'avais envie de travailler, c'était la diversité des profils, puisque c'était des étudiants qui venaient de différentes filières. C'était un de mes objectifs, valoriser la diversité des profils et faire avec cette diversité, mettre à profit la complémentarité des outils puisqu'il y avait des étudiants qui venaient d'arts du spectacle, et donc qui avaient eux des grilles d'analyse du théâtre par exemple, ou des étudiants en arts plastiques... Chacun avait son background et du coup, des connaissances différentes, des expériences différentes de la danse. J'avais très envie d'impliquer les étudiants, dans une démarche participative, de ne pas rejouer la forme magistrale et de ne pas me retrouver dans la position de leur transmettre un savoir descendant.

Et un autre objectif : comme c'était des étudiants qui n'avaient pas eu de cours sur l'histoire de la danse, il fallait que j'arrive à transmettre un minimum de repères historiques, à constituer un socle commun pour pouvoir s'interroger sur la danse contemporaine et sa définition, se mettre d'accord sur une forme de « fondamentaux de la danse contemporaine ». Et, il y avait un dernier impératif qui était que c'était annoncé comme un cours à perspective professionnalisante : qu'est-ce que ça voulait dire, comment transposer cet impératif de professionnalisation dans un cours d'analyse d'œuvres en danse ?

Du coup, le cours s'est construit en deux parties : une partie que je portais et j'ai très vite invité quelqu'un d'autre à intervenir avec moi. C'était important pour moi, ça permettait de défaire l'unilatéralité de la relation. Je leur ai proposé de travailler la même œuvre tout au long du semestre pour aborder différentes façons de l'analyser : il s'agissait du « Sacre du printemps » de Nijinski. Il y a plein d'analyses, de descriptions, d'interprétations qui ont été faites de cette œuvre, ce qui nous permettait de pouvoir l'aborder de différentes manières et d'éprouver différentes grilles d'analyse de cette œuvre-là : historique, philosophique, analytique, musicale. Il y a également eu un temps de pratique parce que j'avais la chance de travailler au Musée de la danse et que Marcela Santander et Clarisse Chanel, qui ont fait une reprise du « Sacre du printemps » avec des enfants, étaient présentes à ce moment-là, donc, ils ont pu passer aussi par le corps.

Le fait de choisir cette œuvre charnière de l'histoire de la danse permettait d'y entrer de plein de manières différentes. Il y avait un étudiant en musique par exemple : de manière évidente, l'analyse musicale de l'œuvre lui proposait des clés, des outils plus facilement mobilisables. J'essayais d'ouvrir une diversité de portes. Et puis, aborder une œuvre charnière comme « le Sacre du printemps » me permettait d'aborder l'histoire de la danse : pourquoi est-elle charnière, qu'est-ce qui s'est passé avant « le Sacre du printemps », qu'est-ce qui s'est passé après, la danse contemporaine, c'est quoi ? Plutôt que de faire une approche chronologique, partir de cette œuvre me permettait d'aborder les fondamentaux de la danse contemporaine. Je m'entends parler et je me dis « la danse contemporaine, c'est quoi ? », je n'ai pas une vérité, une réponse à ça mais en tout cas, ça permettait justement d'ouvrir les questions.

Parallèlement, j'avais invité Gilles Amalvi à intervenir avec moi. Il a proposé aux étudiants des travaux d'écriture. A partir de vidéos ou de spectacles, ils devaient écrire sur les œuvres à la manière de : écrire à la manière d'un critique, écrire à la manière d'un chargé de communication pour une plaquette de communication, écrire à la manière d'un artiste qui a une note d'intention... s'essayer à l'exercice de l'écriture. Ça nous permettait d'aborder la diversité des écrits sur la danse et la diversité des places que l'on peut avoir, le fait que l'analyse, elle ne se situe pas qu'à l'endroit du chercheur et de l'historien. C'était au fond la question du spectateur, de la place du spectateur et de la subjectivité de l'analyse. C'est ça que je voulais au final qu'ils éprouvent, que l'enjeu d'une analyse, c'est d'avoir des objectifs d'analyse et d'aller chercher les outils appropriés pour mener à bien son projet, qu'il s'agisse d'une analyse musicale, une analyse historique, une analyse du mouvement dansé, une analyse sociologique, une analyse anthropologique d'une œuvre... Il y a une diversité d'approches possibles. Et le fait qu'ils aient un temps de pratique permettait aussi d'envisager la pratique comme une forme d'analyse. Quand je dis ça, je ne pense pas qu'il faille pratiquer la danse pour pouvoir l'analyser, au contraire, c'est dé-hiérarchiser tout ça qui me semble important. Passer à travers le corps donne des outils et peut permettre d'avoir un autre regard sur l'œuvre en question. Voilà. Je pense que j'en ai fini de mon récit.

Silvia Soter

Je vais vous parler d'une expérience, du contexte de cette expérience, des objectifs pédagogiques de cette expérience et des pratiques et méthodes qui ont été utilisées, en regard de ces objectifs.

Le premier défi, pour moi, c'est toujours de traduire pour un public non brésilien ce qu'est une favela, un bidonville, Maré. Maré, c'est une favela de Rio de Janeiro où habitent 140 000 personnes. Je donne toujours cet exemple : la population de Vitry-sur-seine, c'est 80 000 personnes, c'est une ville. Maré, c'est un quartier. Les favelas sont imaginées par la population des autres quartiers de la ville comme un lieu dangereux. Ils ont raison. Avant-hier, il y a sept personnes qui ont été tuées par la police depuis un hélicoptère qui a tiré du haut. Donc, c'est vrai, c'est un lieu dangereux. Mais aussi, en général, la violence couvre toutes les autres dimensions de cet espace. Dans un espace comme Maré, il n'y a que 2 % de la population qui est directement liée au trafic de drogue. Donc, il y a 98 % qui sont otages de cette situation, de ces combats.

Pour parler de cette expérience, je raconte que je suis arrivée au début des années 2000 à Maré pour un projet de recherche. Je viens du monde de la danse, je m'intéressais à des projets qui étaient développés là-bas. Puis, en 2003, j'ai créé une première expérience d'école, qu'on appelle « école

libre » parce que ce n'est pas une école officielle. On n'a aucun rapport avec le Ministère de la Culture, on ne donne pas un diplôme... Cet espace, si on le traduisait en France, ce serait une association. Je suis arrivée pour travailler dans une association qui était là depuis 1997 qui s'appelle Redes da Maré. En 2005, j'ai invité une chorégraphe avec qui je travaillais, Lia Rodrigues, pour venir à Maré et pour y proposer un projet. Elle est venue. Elle a commencé à transférer ses activités de répétitions, de créations dans un bâtiment à Maré, pour voir un peu ce que cela donnait. En 2009, elle a décidé de créer un centre d'art à Maré avec cette association, Redes de Maré. Donc, ce centre d'art, c'est d'une part le siège de la compagnie, d'autre part un espace pour l'art à Maré, lié à cette association. Et en 2011, on a recréé le projet de l'école, qui s'appelle « Escola Livre de Dança da Maré ». L'école a deux axes de travail. Tout d'abord, des cours ouverts à toute personne qui veut faire de la danse, dans la ville de Rio, à Maré. Donc, on a une école avec des cours de hip hop, danses de couple, danse afro-brésilienne, conscience corporelle, danse contemporaine... et de danse classique, à la demande de la communauté. Et aussi, un autre groupe que l'on appelle « Núcleo 2 » (noyau deux). C'est un groupe de quinze jeunes qui restent du lundi au vendredi, 4h par jour à l'école, l'après-midi. Cinq sont ici à Camping, les dix autres ont été la première année et la deuxième année. Donc là, tout le groupe est passé par Camping.

Et là, je vais parler d'une expérience qui a été le premier contact direct de ce groupe avec l'écriture de Lia Rodrigues, et que l'on a appelé « l'exercice M, de mouvement et de Maré ». C'était un exercice, un travail pédagogique ; ce n'était pas une création, on n'avait pas le projet de la vendre, de présenter ces jeunes comme une compagnie de danse. On voulait surtout leur faire essayer dans leur corps l'écriture de cette artiste qui était à côté d'eux, qui était de l'autre côté du bâtiment. (*Silvia Soter montre des photos*) Là c'est le plateau de la compagnie, ici c'est le plateau de l'école : c'est un hangar qui a deux espaces. On a choisi la pièce « Ceux dont nous sommes faits », c'est une pièce que Lia a créée en 2000. C'est une pièce assez politique, où elle travaille avec des *slogans*, des mots d'ordres, en passant un peu par les années 60/70 jusqu'à aujourd'hui. Il y a beaucoup de textes mais c'est aussi une pièce où il y a des moments où ils chantent, et il y a une variation très technique où on travaille des choses comme l'en dehors, les sauts, le travail en groupe, les circulations, les unissons, et les différentes directions de l'espace. Donc, du point de vue technique, on pensait que c'était une pièce intéressante. Je vais parler un peu de comment on a travaillé. Ce projet a commencé en septembre 2012. L'école a commencé en 2011, donc, c'était après une année d'école, et le projet s'est déroulé jusqu'en avril 2013. Pour commencer, ces jeunes se sont plongés dans le répertoire de Lia en regardant des vidéos. Ils ont aussi accompagné les répétitions de la compagnie, des pièces qui étaient là, en train d'être préparées. Avec Lia, on voulait travailler sur « Ceux dont nous sommes faits » mais on a essayé de voir ce que ça donnait pour eux cette pièce, parce que c'est une pièce qui n'était pas dansée depuis très longtemps. Ils ont vu des vidéos de cette pièce au départ. Et cette pièce a deux parties. Dans la première partie, il y a de la nudité, tous les danseurs sont nus. Et ça, ça posait une question parce qu'on est dans un milieu où il y a des questions religieuses fortes. Ils étaient adolescents. On s'est donc dit : la première partie, on va la recréer, on va en faire une autre partie. Donc, c'est un projet de transmission mais aussi un projet de création. L'idée, ce n'était pas de mettre des vêtements et de faire la première partie, c'est de faire, inventer, créer ensemble, une première partie différente pour la pièce. Ils ont travaillé des *solis*, des duos, et ils ont recréé toute cette première partie. L'analyse et la lecture de la pièce à travers les vidéos étaient faites par la médiation de Lia mais aussi par d'autres danseurs de la compagnie qui apportait un regard plutôt du lieu de l'interprète. Il y avait beaucoup de discussions, c'était une des stratégies de travail. Après, il y a eu le travail de transmission qui a été fait par les danseurs parce que Lia ne fait pas la transmission de la pièce du point de vue technique. Elle ne le fait jamais. En fait, il y a toujours quelqu'un qui prépare, qui apprend la pièce et la chorégraphie et elle vient après pour organiser, travailler le matériel et donner le sens final. Après, il y a eu tout le travail de création des *solis* qui a aussi été dirigé par Lia.

À la fin, avec ce travail, cette pièce qui durait quand même 50 minutes, ils sont allés la présenter d'une part au centre d'art da Maré, d'autre part dans d'autres contextes pédagogiques, par exemple dans des universités et lycées. A l'époque, ils n'étaient pas à la fac parce qu'au Brésil le système est assez pervers et que c'est rare que les gens qui viennent d'un milieu populaire puissent accéder aux bonnes facs publiques brésiliennes. Ça a changé, heureusement, ça change. Donc pour eux, pour

quelques-uns, c'était la première fois qu'il mettait le pied dans une université. Et on a trouvé des contextes, on se déplaçait avec du scotch, on faisait les carreaux de « Ceux dont nous sommes faits », les gens se mettaient autour. Ils sont aussi allés danser dans des lycées privés et chers dans des parties riches de la ville.

Pour nous, les enjeux et les intérêts, et un peu nos buts, étaient : d'abord cette formation technique donc, l'idée d'essayer une écriture très précise dans le corps et de travailler aussi le rythme et la musique, parce que dans la deuxième partie, il y a une musique de Zeca Assumpção assez précise. Et ça, ça a été important : il y a un danseur qui a beaucoup travaillé avec les questions de musique et de rythmes, la question de la voix et du texte. Il y avait aussi des moments plus ouverts où ils pouvaient choisir les textes qu'ils allaient lire. Par exemple, il y a la déclaration des droits de l'homme mais ils ont aussi lu des documents liés au droit au Brésil. Donc ce travail de recherche militante, de formation politique, a été aussi pour nous important dans le choix de la pièce.

Conclusion et temps d'échange

Ce que vous retenez de la journée

- La définition du jeu
- L'individu au cœur de ses propres apprentissages
- La circulation vécue
- La proposition d'actions de médiation autour de la danse
- Créer un endroit sécuritaire
- La méthodologie mutante
- Le jeu
- L'importance de la conscience de l'institution
- La dialectique jeune / élève
- Tendre vers l'autonomie des gens vis-à-vis des institutions
- Répéter dans le temps ces journées d'étude
- Une forme multiple de la journée – une approche vaste des pédagogies
- Le partage d'expériences, la capacité à faire récit
- La médiation comme relation intrapsychique
- L'idée de l'épreuve : subir / mettre à l'épreuve
- Le lien des trois récits, le savoir comme pouvoir d'agir et puissance d'action
- L'accueil
- La conception de la journée : aspect théorique et partages – ce que tu nies, ce qui te soumet, ce que tu acceptes et ce qui te transforme
- La séparation corps/esprit : est-ce que l'on réconcilie cela dans nos pratiques ?
- La notion du collectif
- La réception des récits en petits cercles
- La médiation, ce n'est pas moi en tant que personne
- La place et la singularité de l'individu dans le collectif
- Remettre l'individu au cœur de notre travail
- L'enseignement multiculturel
- La différence enfant / élève
- La dialectique jeune / élève
- La diversité des témoignages
- La richesse des expériences
- La forme et le contenu pas contradictoire
- Le jeu, le cadre, la liberté
- Le jeu didactique
- La grande diversité des lieux et des types de médiation
- Le format de la journée
- Le plaisir de la diversité et la richesse d'engagements
- Les modèles : jeux, règles, institutions
- Les outils multiples pour penser nos pratiques
- L'autorisation à créer, inventer, contourner, interroger

Une question que vous aimeriez partager lors d'une prochaine journée

- Utiliser le modèle du jeu pour analyser des ateliers de pratique
- Comment maintenir cette capacité de leadership dans ce changement de paradigme de l'éducation ?
- Comment réussir à faire vivre un lieu en dehors de la temporalité des événements par la médiation ?
- La place du médiateur et la circulation de la parole
- Comment attiser la curiosité ?
- Comment créer une méthode pour mettre en confiance ?
- Qu'est-ce qui permet de créer une zone de confort pour l'apprentissage ?
- La relation individu-groupe : comment sortir de cette dichotomie ?
- Comment travailler avec d'autres pratiques ?
- La question de la diversité et de l'interdisciplinarité des actions : rechercher des stratégies, être créatif, se réinventer
- L'accueil dans la médiation
- La notion d'interdisciplinarité – les apports entre les différents arts
- La dimension sociale de nos pratiques
- Comment permet-on aux publics d'expérimenter des lieux différents de l'école ?
- La question du collectif dans la formation des médiateurs
- Quelle place du médiateur ? Quelles pratiques et créativité ?
- Comment travailler pour une appropriation des pratiques et des œuvres ?
- Comment créer des gestes et des états de corps pour s'approprier un lieu ?
- Développer un guide de bonnes pratiques
- Comment se nourrir des pratiques et des connaissances des autres ?
- Comment donner confiance au jeune pour avoir envie d'apprendre ?
- Quel pont crée-t-on entre les différentes identités, lieux, disciplines ?
- Penser à l'éducation tout au long de la vie et à comment on l'accompagne
- Comment la médiation touche à la traduction des mondes, des contextes, des expériences ?
- Quelle place et quels outils du médiateur pour qu'il s'autorise cet espace de liberté dans les projets ?
- Avec les différents publics, des actions de médiation différentes ou génériques ?
- Inviter ceux qui profitent des médiations pour qu'ils en parlent
- Quelle place de la singularité dans le collectif ?
- Mieux comprendre ce qui se passe chez les personnes touchées : pensée, langage, sensible
- Penser le projet EAC comme un poney de Troie : quelle transformation des institutions par la médiation ?
- Quels cadres théoriques pour penser nos pratiques ?
- Quels ponts vers le réel pour ne pas être que dans une réflexion art/éducation ? Quel lien médiation / réel ?

Biographies

Sylvain Fabre est enseignant et chercheur. Après des études d'ingénieur à l'U.T.C. (Compiègne) qui lui ont permis de découvrir un vaste champ scientifique et de se confronter au monde de l'entreprise, il s'est tourné vers la philosophie et les pratiques artistiques. Une thèse consacrée à Pierre Klossowski interrogeait l'œuvre littéraire et plastique de l'auteur en tant que modalités d'une « existence suspensive » où la vie se saisit et explore sa richesse imaginaire. Il est maintenant formateur à l'ESPE de l'Académie de Créteil, où il transmet aux futurs enseignants le goût de la recherche, l'attention aux élèves et la compréhension des processus d'apprentissage. Au sein de l'équipe universitaire Circeft-ESCOL, il est particulièrement investi dans l'éducation et l'enseignement artistiques. En mobilisant philosophie, psychologie et sociologie, il en interroge les modalités de démocratisation et la possibilité qu'offre l'action artistique pour une émancipation effective.

Lucie Boissinot œuvre dans le milieu de la danse contemporaine depuis quelques 40 ans, passant du rôle d'interprète à celui de chorégraphe puis d'enseignante, pour finalement se concentrer sur des fonctions de gestion et de consultation.

Au cours de sa fructueuse carrière de danseuse professionnelle, de 1979 à 2003, elle travaille au sein des Grands Ballets Canadiens, de la compagnie Danse Partout, du Toronto Dance Théâtre, et de la Fondation Jean-Pierre Perreault. Depuis 1985, elle enseigne au sein d'institutions de formation professionnelle telles que l'UQAM, l'Université Concordia, l'École de danse de Québec, The School of Winnipeg Contemporary dancers et l'École de danse contemporaine de Montréal où elle agit en tant que directrice artistique et des études depuis 2005. Professionnelle reconnue pour son jugement éclairé sur la profession et son esprit visionnaire, Lucie Boissinot est régulièrement appelée à siéger dans divers conseils d'administration, en plus d'avoir joué un rôle actif au sein du Conseil des arts de la ville de Montréal de 2006 à 2012. Elle a également siégé au Conseil d'administration du Regroupement québécois de la danse de 2012 à 2016. Depuis plus de vingt-cinq ans, les plus importantes instances gouvernementales en matière culturelle font appel à son vif esprit d'analyse et à ses connaissances approfondies du milieu pour participer à divers comités et jurys, au Québec et à l'étranger.

Responsable de l'action culturelle et de la formation au Musée de la danse-CCNRB jusqu'en mai 2018, **Marie Quiblier** a rejoint dernièrement l'équipe du Magasin des horizons à Grenoble pour coordonner la formation professionnelle pluridisciplinaire et expérimentale des Ateliers des horizons. En tant que chercheuse en danse, elle initie et participe à différents projets, de manière individuelle et collective, dans le prolongement de la réflexion qu'elle a menée dans le cadre de sa thèse d'histoire de l'art sur la reprise en danse.

Silvia Soter est Professeur de la Faculté d'Éducation de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro - UFRJ, chercheur et critique de danse. Elle est Docteur en Éducation de la UFRJ avec la thèse *Saberes docentes para o ensino de Dança: relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e em Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e região metropolitana* (2016) (« *Savoirs enseignants de la danse : la relation entre les savoirs et la formation initiale des licenciés en Danse et en Éducation Physique qui exercent dans des écoles publiques de Rio de Janeiro*»), et Maître en Théâtre de l'Université de Rio - UNIRIO (2005). Elle a obtenu la licence en Danse à l'Université de Paris 8 (France, 1996) et une maîtrise en Arts/Communication visuelle à l'Université Catholique de Rio - PUC (1988). Silvia Soter est également auteur du livre "Cidadãos dançantes: a experiência de Ivaldo Bertazzo com o corpo de dança da Maré" (« *Citoyens qui dansent: l'expérience de Ivaldo Bertazzo avec le corps de Danse de la Maré*»), éditions UniverCidade (2007), du film en DVD "Corpo Aceso: experiências em educação somática para bailarinos e não bailarinos" (« *Corps allumé : expériences en éducation somatique pour les danseurs professionnels et les non danseurs* ») et co-auteur de la collection de livres

didactiques "Projeto Arte" («Projet Art») et du livre « Percursos da Arte » (Parcours de l'art), éditions Scipione (2016). Elle a organisé avec Roberto Pereira les 5 volumes de "Lições de Dança" («Leçons de Danse») (1999, 2001, 2002, 2003 et 2004). Elle a collaboré avec des artistes tels que Dani Lima, Jérôme Bel et Marcelo Evelin. Depuis 2003, elle développe des projets en Art/Danse à *Redes da Maré*. Elle est, depuis 2011, la superviseuse pédagogique de l'École Libre de Danse à la Maré – *Redes da Maré*. Elle est dramaturge depuis 2002 de la Lia Rodrigues Companhia de Danças.