

DES PRATIQUES ARTISTIQUES POUR SE RENCONTRER ET COÉDUCUER. THÉÂTRE ET DANSE : VERS UN « MIEUX-VIVRE » EN MILIEU ÉDUCATIF ?

SOPHIE NECKER ET SABINE THOREL-HALLEZ

RECIFES, EA 4520, ESPE LNF, UNIVERSITÉ D'ARTOIS

RÉSUMÉ

L'étude de dispositifs de pratique artistique en contexte éducatif (danse contemporaine et théâtre-forum) réalisée à partir de cadres sociologique et didactique représente une voie d'analyse de leviers et processus en jeu dans la construction d'une relation à soi et à l'autre pacifiée. Elle débouche sur des hypothèses concernant les mécanismes par lesquels ces pratiques pourraient participer au développement, au maintien et/ou à la restauration d'un climat positif en milieu éducatif.

MOTS CLÉS

Théâtre-forum, danse contemporaine, climat, expérience, coéducation.

ABSTRACT

The study of artistic practice's plans in educational context (contemporary dance and Forum theater method) carried out from sociological and didactic frameworks, represents a way to analyse the means of action and process at stake in the construction of a pacified relationship with oneself and with someone else. It leads to hypothesis concerning the mechanisms by which these practices could take part in the development, in the preservation and/or in the restoration of the positive climate in educational environment.

KEY WORDS

Forum theater method, contemporary dance, climate, experience, coeducation.

INTRODUCTION

Plusieurs recherches ont mis au jour la relation existant entre climat en milieu éducatif et bien-être des individus (Debarbieux *et al.*, 2012). Un climat scolaire positif, observable notamment au travers des relations interindividuelles (Debarbieux *et al.*, 1999), est un « facteur de résilience et de bien-être » et tient un rôle dans la prévention de la violence (Debarbieux *et al.*, 2012). Par ailleurs, les travaux s'intéressant aux effets des pratiques artistiques sont peu nombreux à retenir l'entrée du climat sous l'angle des relations à soi et aux autres. Certains révèlent des phénomènes de violence symbolique générés par l'enseignement de pratiques artistiques (Faure, 2004 ; Garcia, 2005 ; Thorel et Necker, 2013). Ces recherches dévoilent en effet le poids et le rôle des contextes de pratique, des choix en matière de référentiels culturels mobilisés (le traitement didactique de la danse hip hop, par exemple, tend à exercer un type de violence symbolique envers les filles), des pratiques pédagogiques (les communications et une motricité supposées adaptées au sexe des élèves renforcent les stéréotypes sexués).

Aussi, ces phénomènes de violence symbolique ne sont généralisables ni à tous les projets éducatifs ni à toutes les activités. S'il est possible d'identifier les effets et facteurs dérégulateurs de ces pratiques sur le climat éducatif¹, il nous paraît heuristique – dans un mouvement réciproque – de nous attarder ici sur les mécanismes par lesquels ces activités pourraient agir positivement sur le climat, sous l'angle des rapports à soi et aux autres mis en œuvre et induits. Au moyen de cadres sociologique et didactique, nous étudions deux dispositifs : des situations d'enseignement de la danse en Éducation physique et Sportive (EPS) au collège et la représentation d'un théâtre-forum destinée au public des structures jeunesse dans le cadre d'une politique départementale d'éducation du pratiquant et supporteur sportif. Dans cette étude de cas et sur le temps resserré de la tenue de ces dispositifs, sont analysés : les logiques et valeurs qui les trament, les gestes des professionnels (les mises en œuvre didactiques et pédagogiques), l'expérience des participants² (principalement du point de vue des professionnels mettant en œuvre ces pratiques). L'enjeu de ce travail est alors, à partir de ces trois axes, d'interroger, dans ce contexte, les possibles leviers et processus en jeu dans la construction de relations à soi et aux autres pacifiées et de discuter les conditions de la contribution de ces pratiques au maintien, au développement et/ou à la restauration d'un climat positif.

Dans une première partie, nous présentons notre ancrage théorique et disciplinaire. Les cadres sociologique et didactique mobilisés offrent – dans ce contexte d'activités engageant le corps sensible – de fécondes perspectives de compréhension des dispositifs sous l'angle de ce que les acteurs (jeunes et

¹ Dans un précédent article, nous avons mis en évidence, par exemple, qu'une norme de genre unique génère des violences symboliques, interpersonnelles, plus ou moins insidieuses, au sein de l'école et de la classe (Thorel et Necker, 2013).

² Nous utilisons ici la seule forme masculine, mais pour alléger le texte, elle désigne les deux sexes.

adultes) en font et des interactions plurielles générées. Nous recourons – à cette occasion – à une littérature éclairant les thématiques centrales de notre travail : ce qui caractérise et rapproche les formes théâtrales et chorégraphiques étudiées, l'évaluation des effets de pratiques artistiques sur les relations et enfin, le poids et le rôle des relations dans la régulation du climat en milieu éducatif. Ensuite, les résultats sont examinés sous l'angle de la reconnaissance des singularités au sein d'un collectif, de la mise en situations de prise de risque engageant corps, émotions et cognition et, de l'émergence d'une coéducation par l'épreuve de relations d'écoute. La discussion de ces résultats appréhende la possible contribution des dispositifs étudiés à un climat positif en milieu éducatif.

1. LE « TRAVAIL » DES RELATIONS DANS LA RÉGULATION DU CLIMAT EN MILIEU ÉDUCATIF : CONTEXTES, PRATIQUES, EFFETS ET LIMITES

L'alliance sociologie et didactique donne la possibilité de combiner les focales et échelles d'analyse des dispositifs. Ici, le point de vue didactique examine les conditions et contraintes agissant sur la transmission et l'appropriation des contenus, leur conséquence sur les relations interindividuelles. La perspective sociologique s'intéresse aux pratiques des acteurs (à ce qu'ils « fabriquent »), à leurs écosystèmes, aux processus mis en œuvre, aux logiques et valeurs sous-jacentes, aux contraintes et enjeux des relations. La rencontre de nos cadres respectifs s'établit sur le partage du concept d'interaction : un outil d'analyse de l'expérience des participants comme de celle des gestes des professionnels. L'approche goffmanienne nous permet d'aborder l'incidence réciproque des comportements des acteurs « lors d'une présence conjointe et en vertu de cette présence conjointe » (Goffman, 2008, p. 7).

Les gestes des professionnels et l'expérience sont mobilisés à partir des objets transmis, véhiculés ou produits par les dispositifs de théâtre et de danse que nous étudions. L'expérience est appréhendée comme un processus de « construction de sens » (Bourgeois *et al.*, 2013, p. 5). Elle conjugue alors « l'action du sujet », son « éprouvé » et sa « pensée » (*ibid.*). Ce processus inclut une dimension interactionnelle : la relation aux autres (Mayen et Mayeux, 2003) et à l'environnement (Barbier, 2009).

C'est au travers d'un certain type de théâtre et d'un certain type de danse que nous cherchons à mieux comprendre comment se tissent des relations à soi et aux autres pacifiées. Dans la mesure où nous interrogeons la dimension relationnelle constitutive du climat, nous avons retenu des pratiques et dispositifs artistiques présentant des similitudes, du point de vue des rapports à soi et aux autres engagés, mais aussi de leurs potentiels effets.

1.1. THEATRE ET DANSE : ARTS DE LA SCENE, ŒUVRES EN MILIEU EDUCATIF

Appartenant à la catégorie des arts du spectacle vivant (et malgré la diversité des formes qu'ils peuvent prendre), théâtre-forum et danse contemporaine partagent un certain rapport au corps et à l'autre qui les caractérise : engagement du corps dans une intention poétique (Vallet, 2006), relation d'écoute et d'interaction à l'autre polymorphe (visuelle, auditive, kinesthésique, tactile... au public et au(x) partenaire(s) de scène) et rapport de médiation (Leveratto, 2001).

Les dispositifs de théâtre-forum et d'enseignement de la danse en EPS étudiés ont aussi en commun de s'inscrire dans un projet de transformation des participants, dans un cadre et un contexte éducatifs. À l'école, il est attendu que l'enseignement de la danse contemporaine participe à la finalité de l'EPS : « [...] former un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué » (MEN, 2008). Au collège, les programmes scolaires en matière de compétences à développer en danse, préconisent que les élèves se confrontent à eux-mêmes et aux autres, s'engagent dans une démarche de création collective³ ainsi que dans un travail des émotions et du regard (celui des autres sur sa propre production et son propre regard sur les prestations des autres).

Le théâtre-forum est une technique du Théâtre de l'Opprimé : un courant systématisé par Boal dans les années 1970, structuré autour de la volonté de donner la parole aux minorités en transformant le spectateur (passif) en protagoniste (actif). Actuellement, les artistes et compagnies de ce théâtre investissent des espaces sociaux et s'adressent à des publics variés, toujours pour travailler « avec », « sur » et « pour » les spectateurs (Boal, 1996, p. I). C'est le cas de la compagnie « T'OP ! Théâtre de l'Opprimé », auteur du théâtre-forum étudié : « Faute ! Contre le racisme et les violences dans le sport amateur »⁴. Au cours d'un théâtre-forum, l'« anti-modèle » (une courte scène) présente au public une image du monde insatisfaisante : une oppression. La scène est ensuite rejouée. Le public peut alors remplacer l'opprimé et ainsi tenter de modifier la situation. Les acteurs restant sur scène maintiennent la répression, ils sont dits « antagonistes ». C'est seulement lorsqu'un « spect-acteur » (comme l'écrit Boal) parvient à rompre l'oppression que les acteurs abdiquent. Un « joker » mène le jeu. Il est relais entre acteurs et public. Il synthétise les propositions, renvoie les interrogations et les doutes au public, anime le débat.

³ À partir d'un ou de plusieurs inducteurs donnés par l'enseignant, les élèves passent par différentes phases : réponses corporelles diverses, choix et combinaison des différents matériaux explorés, construction, production, appréciation par les spectateurs.

⁴ « Faute ! » est un théâtre-forum créé en 2010 à l'initiative de la Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale du Nord-Pas de Calais. Les scènes proposées sont issues de situations réelles.

Dans notre recherche, le dispositif de théâtre-forum et la démarche de création en danse vécue en EPS sont envisagés comme des œuvres, telles que les considère Fourmentaux, soit comme des « objets techniques » qui « équipent les échanges sociaux et participent à la dynamique de l'interaction en offrant aux acteurs des ressources et des points d'appui renouvelés » (2007, pp. 196-197). Dans une certaine mesure, ces travaux rejoignent ceux de Vergnaud (2008) qui considère que les formes langagières et symboliques permettent la communication et le partage des significations. Ainsi, pour Vergnaud, la conceptualisation (c'est-à-dire « l'identification des objets du monde, de leurs propriétés, relations et transformations [...] résult[ant] d'une perception directe ou quasi-directe, ou d'une construction » (*ibid.*, p. 342)) n'a de sens que si elle s'appuie sur l'expérience. À partir de ces travaux, nous déployons trois facettes de la notion d'objet, interdépendantes dans notre étude et utiles à l'appréhension de la complexité des relations et interactions interpersonnelles : l'objet-matériau (le corps), l'objet langagier (ce qui va être dit ou non, démontré) et l'objet conceptuel en actes (la coéducation).

1.2. APPRECIER LES EFFETS DES PRATIQUES ARTISTIQUES

La mesure des effets de la pratique du théâtre et de la danse a fait l'objet de recherches plurielles révélant les enjeux de ces pratiques sur les rapports entretenus et développés à soi et aux autres. Parmi les effets positifs les plus courants et marqués de projets artistiques (menés par des artistes et formateurs en arts) sur les jeunes – âgés de 4 à 16 ans – Lord relève : les résultats affectifs (plaisir, fierté, sentiment de réussite, bien-être physique), le développement personnel (conscience de soi, confiance en soi, estime de soi) et le développement de la sociabilité (travail en équipe, relations sociales, conscience sociale des autres). Dans ce contexte, l'activité théâtre possède « le plus fort potentiel de production d'un large éventail d'effets, ainsi que des effets marqués », lorsque la danse a « particulièrement favorisé le travail en équipe et le bien-être physique » (2008, p. 85).

Les travaux d'Estivie caractérisent la forme de l'expérience vécue par des collégiens et lycéens en danse et en cirque (en EPS et en enseignements optionnels). Les élèves éprouvent de nouvelles sensations (liées au toucher), doivent assumer leurs choix, mais aussi « surmonter des épreuves » (2014, p. 24), telles que définir un projet d'expression, vaincre la peur du ridicule. Pour certains, créer, donner à voir à l'autre ou monter sur scène sont des « épreuves » associées à des « violences » et « souffrances » (*ibid.*, pp. 24-25). D'autres travaux mettent au jour un sentiment d'injustice entre les sexes, perçu par les garçons en classe de quatrième et troisième lors de l'évaluation en EPS (Lentillon-Kaestner et Cogérino, 2005). Ils montrent également que l'ensemble des élèves (garçons et filles) perçoit la danse comme l'activité défavorisant le plus les garçons.

S'agissant de la participation au théâtre-forum, les recherches identifient des effets individuels et collectifs. Ceux-ci concernent le « travail » et l'« affirmation » des identités (Poutot, 2012), l'« augmentation des capacités d'agir des personnes » (Lénel, 2011, p. 100). Ils s'opèrent par un travail sur les représentations et les façons « de voir et de faire sur scène », par la « publicisation » (*ibid.*) et la confrontation en scène de ressentis et vécus individuels au travers de l'action corporelle, par la communication avec « une collectivité plus large » (Poutot, 2012). Ces auteurs interrogent la portée de telles expériences sur la transformation de la dimension du social questionnée. Ils reconnaissent l'intérêt de la méthode pour ce qu'elle révèle des rapports sociaux et pour l'espace de parole qu'elle libère. Cependant, ils s'inquiètent de la durabilité des effets positifs et de l'efficacité du procédé, à plus forte raison lorsque le dispositif n'est pas programmé sur une durée suffisamment longue ou prolongée et, mis en œuvre dans des espaces favorisant un climat de confiance et la prise de parole.

1.3. LA REGULATION DU CLIMAT EN MILIEU EDUCATIF : EFFETS DE LA RELATION A SOI ET AUX AUTRES

Le collectif et le relationnel tiennent une place importante dans le développement d'un climat positif en milieu éducatif et sont facteurs de prévention des violences (Debarbieux *et al.*, 1999 ; Blaya, 2001 ; Wilson *et al.*, 2001 ; Carra, 2009 ; Cohen *et al.*, 2009). Respect des singularités, collaboration et entraide, participation des acteurs de la communauté éducative contribuent à un climat favorable, tout comme le sentiment d'appartenance à un collectif. Des dispositifs de régulation des violences et déviances (en milieu scolaire ou associatif), centrés sur l'apprentissage et le développement des compétences psychosociales, participent alors à réinstaurer la confiance (Verhoeven, 2011). Ils insistent sur « l'écoute et la relation à l'usager » (Verhoeven, 2012, p. 207).

En outre, le lien existant entre climat scolaire, qualité des apprentissages, réussite scolaire et victimation à l'école fait consensus dans le monde de la recherche (Debarbieux *et al.*, 2012). La conduite de la classe et l'atteinte des objectifs éducatifs dépendent : du traitement didactique que l'enseignant fait d'une activité, de ses choix de situations et modalités d'apprentissage puis, de ses interventions en situation d'enseignement. En cela, ces étapes ont un effet sur le climat (Perrenoud, 1999 ; Deauviau, 2009). Les activités physiques pratiquées en classe, de par leurs référents culturels et les représentations sociales associées, leur logique interne (Parlebas, 1981) – en particulier les relations singulières à soi et aux autres qu'elles engagent – sont objets et supports de régulations (Dugas *et al.*, 2011 ; Necker et Marsac, 2011), voire de dérégulations du climat éducatif (Lacince, 2000).

L'observation des situations d'enseignement d'une activité fortement connotée sexuellement, la danse, renseigne alors sur le réel de l'activité (Clot, 2001) des enseignants en matière de communications et de contenus pensés –

ou non – pour susciter la coéducation entre filles et garçons (Thorel-Hallez, 2011). La rencontre de l'autre (impliquant (re)connaissance, acceptation, respect, mouvement vers et goût de l'autre) dépend pour partie de la qualité des interactions en situations d'enseignement. Dans le cas de l'enseignement de la danse, viser la coéducation implique de « travailler » les relations : les élèves sont instruits et éduqués non seulement à œuvrer ensemble, mais aussi en commun à la réalisation d'un projet collectif. Les interactions au sein d'un groupe participent à l'éducation à des choix éclairés : choix de qualité de mouvement, d'agencements chorégraphiques, de partenaires de même sexe (ou de sexe différent)... des choix en rapport à des aspirations profondes qui n'osent pas toujours s'exprimer par « éducation ». Chacun – indépendamment de son sexe – devrait pouvoir vivre et oser des registres variés d'expression et accepter des autres des productions différentes, voire dérangeantes. Ceci dépasse l'idée de complémentarité entre les sexes développée par Raymond (2003) ou de juxtaposition des uns et des autres dans un même lieu. Aussi, la coéducation suppose de la part des enseignants, *a minima*, une réflexion sur les stéréotypes de genre et les différences d'aspirations en termes de motricité chez leurs élèves qui, eux, n'établissent pas d'emblée une correspondance unique entre sexe et type de motricité (Thorel-Hallez, 2011).

Cette contribution s'intéresse aux mécanismes par lesquels les deux dispositifs étudiés pourraient agir positivement sur le climat, sous l'angle des rapports à soi et aux autres mis en œuvre et induits. À partir de l'analyse des logiques et valeurs qui trament une représentation du théâtre-forum « Faute ! » et des situations d'enseignement de la danse en EPS, de l'analyse des gestes des professionnels et de l'expérience des participants, nous cherchons à interroger les leviers et processus en jeu dans la construction de relations à soi et aux autres pacifiées et à discuter les conditions de la contribution de ces pratiques au maintien, au développement et/ou à la restauration d'un climat positif.

2. MÉTHODOLOGIE

Notre contribution s'inscrit dans un programme d'étude des effets de pratiques artistiques sur le climat en milieu éducatif. Les résultats présentés ici sont issus de deux recherches conduites dans la Région Nord-Pas de Calais. L'une s'intéresse aux vecteurs de coéducation inter-sexes lors de la transmission de la danse en milieu scolaire (réalisée entre 2004 et 2006), l'autre étudie les dispositifs artistiques de régulation des violences et déviances (en cours depuis 2012). Rassemblés et mis en résonance dans un même article, les résultats de ces enquêtes interrogent la dimension relationnelle constitutive du climat dans des contextes artistiques convergents où les interactions sont polymorphes et nombreuses, dans des dispositifs ayant en commun une visée éducative impliquant délibérément le corps. Dépassant les particularités, nous nous centrons sur ce que les enquêtes partagent pour renseigner une même

question.

Notons que dans cette partie, nous ne détaillons que les méthodes auxquelles nous avons eu recours pour aboutir aux résultats exposés : l'observation participante d'une représentation du théâtre-forum « Faute ! » et les entretiens d'autoconfrontation faisant suite à l'analyse vidéo de leçons de danse en EPS. L'étude de ces cas (Passeron et Revel, 2005) s'inscrit toutefois dans des démarches de recueil de données qualitatives plus étendues. La représentation du théâtre-forum s'est tenue à l'initiative du Service jeunesse du département du Nord à destination d'une cinquantaine de jeunes (âgés de 8 à 16 ans) en juin 2013 dans le Cambrésis. Deux scènes étaient programmées et débattues : « Le racisme, ce n'est pas si grave... » et « Gagner à tout prix ! ». Le premier anti-modèle aborde la question du racisme dans le sport sous l'angle des relations (entre équipes adverses, joueurs, entraîneurs, dirigeants, supporters, arbitre). Le second anti-modèle révèle les inégalités de traitement des joueurs au sein d'une équipe de basketball ainsi que les pressions que les joueurs peuvent subir de leur entourage dans la recherche de la performance. L'analyse de l'observation participante et des échanges informels qu'elle a permis s'appuie sur un processus de formalisation faisant cheminer « de la sensation ou la perception à une catégorie de pensée, une notion ou une conception » (Hatzfeld et Spiegelstein, 2000, p. 72). Nous questionnons en particulier les processus et conditions de diffusion et réception du dispositif ; à la fois le message, l'émetteur et le récepteur ; ce que font, perçoivent, construisent les participants et ce que cela leur fait ; les rapports à soi et aux autres induits ; les éléments nouveaux (non prévus) se dégageant des observations (tels que l'influence du profil des spectateurs du jour sur l'originalité des interactions et débats). Nous cherchons également à définir les différents sens des actions (et pour qui), les éléments à prendre en compte pour comprendre les phénomènes étudiés, les stratégies se dégageant des observations.

La recherche en milieu scolaire analyse des mises en œuvre d'enseignement de la danse en EPS au collège. Le choix de recourir et d'accéder au point de vue des enseignants sur les élèves est motivé par la reconnaissance des savoirs dont ces professeurs sont porteurs. En effet, grâce au dispositif de recueil de données adopté, ils sont amenés à mettre en perspective : conception et mise en œuvre de situations, connaissances des élèves, temporalités d'observation. L'activité d'enseignement ne peut s'extraire d'un système englobant : le style d'action, les contenus enseignés et les contenus incorporés par les élèves. C'est l'analyse de ce système qui renseigne sur la rencontre entre les acteurs et, en retour, sur le réel de l'activité. La méthode d'investigation recueille ces données auprès de quatre professeurs d'EPS retenus pour : leur degré d'expérience de l'enseignement de la danse (novices ou experts), leur sexe (deux hommes, deux femmes), le niveau d'enseignement auquel ils enseignent la danse (classe de sixième), leurs formations initiale et continue, leur implication scolaire, voire extra-scolaire, concernant la danse. Le script didactique (Amade-Escot, 1996) réalisé à partir du découpage des leçons

filmées est support à l'entretien d'autoconfrontation simple (Clot et Faïta, 2000). Celui-ci permet la confrontation des enseignants à leur pratique afin d'analyser les interactions entre leur activité et celle des élèves en matière de coéducation. Les repères pris pour caractériser ces interactions sont : l'état de danse des élèves, leur engagement vis-à-vis de la tâche, les modes de communications (enseignant-élèves, élèves-élèves), le contenu des échanges, la distribution (ou non) de rôles sexués aux élèves, les contenus enseignés. Les données recueillies en entretien ont été traitées par analyse thématique (Bardin, 1977) à partir des dimensions précitées.

3. RÉSULTATS

Les relations à soi et aux autres, mises en jeu et induites par ces dispositifs artistiques, sont renseignées au travers de l'étude de la nature de l'expérience dans laquelle les participants sont engagés. À partir de l'observation des pratiques et du recueil des discours des participants, nous relevons : la reconnaissance des singularités au sein d'un collectif, la mise en situations de prise de risque engageant corps, émotions et cognition, l'émergence d'une coéducation par l'épreuve de relations d'écoute.

3.1. LA RECONNAISSANCE D'UNE SINGULARITE DANS LE COLLECTIF

Le théâtre-forum que nous avons observé sollicite chacun en tant que spectateur et/ou comme « spect-acteur ». Tout participant (quel que soit son âge, son statut, son avis...) peut contribuer au débat, aux réflexions et aux recherches. Ces principes sont énoncés dès le début de la représentation lorsque le joker indique au public :

« [...] ce théâtre-forum il s'adresse à la fois aux jeunes, mais aux adultes, aux éducateurs, divers et variés... donc vous pourrez toutes et tous monter [sur scène] si vous en avez envie [...]. Les histoires vraies qu'on va vous raconter [...] se terminent mal. Et nous [les acteurs de la compagnie], on n'a pas les solutions. Donc on se dit que dans nos six têtes à nous, y'a moins d'idées que dans toutes vos têtes à vous. [...] On va jouer des histoires [...] et puis après je viendrai vers vous et je vous demanderai : "Qu'est-ce qu'on peut faire à la place de la personne qui vit cette situation ?". [...] Et puis, vous viendrez essayer votre proposition là [le joker montre la scène]. Y'a pas d'obligation, on envoie pas son voisin ou sa voisine. C'est si soi on a envie d'y aller et bien on y va. Y'a pas d'enjeu, c'est pas la vraie vie, c'est le théâtre, mais c'est un peu un entraînement pour la vraie vie » (observation, juin 2013).

Le discours du joker et le protocole qu'il met en place oscillent entre le collectif et l'individu, du point de vue de la forme et de ce qui est signifié. D'une part, ils engagent la définition et la constitution d'un groupe (composé

du public et des acteurs de la compagnie, redéfini à chaque représentation) dont les capacités d'action et de réflexion ainsi que les connaissances sont reconnues. D'autre part, ils dessinent les contours de la responsabilité de chaque individu dans le déroulement du théâtre-forum et la recherche d'issues plus favorables à l'anti-modèle.

Après la présentation de la scène, le joker interroge la salle à partir des questions suivantes :

« Pour vous, c'est quoi le problème ou les problèmes dans cette histoire ? »,
« Et pour vous, qui essaye de faire en sorte que ça change ? » (observation, juin 2013).

Le joker donne alors la parole à qui se manifeste pour la prendre. Il reprend systématiquement, voire reformule, la réponse et ainsi lui donne du poids. Il la met en perspective avec la situation représentée et avec ce que d'autres personnes du public ont pu dire précédemment. Les propositions individuelles, associées une à une, composent et étoffent progressivement un bagage et une culture communs aux individus en co-présence. Le joker stimule et soutient les réponses, remercie, félicite. Les participations individuelles à la résolution d'un problème posé à tous sont valorisées par les applaudissements du public (à la montée et à la descente de scène, encouragés par le joker) et par le retour que le joker fait après chaque proposition.

Les professeurs d'EPS interrogés perçoivent les séances de danse comme des espaces-temps offrant des occasions d'être autrement pour certains de leurs élèves, d'autres rapports à soi. Par exemple, les enseignants repèrent des élèves qui, habituellement isolés, réservés ou en retrait dans les autres activités physiques, osent s'exprimer, choisissent d'être moteur du groupe, d'étendre leur espace d'évolution et d'amplifier leurs mouvements lorsqu'ils sont en séance de danse. Dans un autre cas, c'est le comportement d'un élève – décidant de ne pas respecter la consigne (s'asseoir) pour continuer à danser – qui interpelle. Les enseignants attribuent ces changements à la satisfaction que les élèves ressentent en pratiquant la danse. Lorsqu'ils constatent ces comportements, ils réagissent :

« Charles-Etienne se lâche ! » (Céline⁵, filmage, avril 2005), « Eh, Hugues, on ne t'arrête plus ! » (Bernard, filmage, mars 2005).

Lors de l'autoconfrontation, Alain regarde l'épisode relatif à un temps de recherche en sous-groupes. Il dirige son attention vers un élève qui prend particulièrement à cœur le rôle de chorégraphe : il place ses partenaires dans l'espace, leur demande de répéter le mouvement, gère les relations à la musique, organise les entrées et sorties de l'espace scénique. L'enseignant interprète ainsi le comportement de l'élève :

⁵ L'usage des prénoms (d'emprunt) signale la mobilisation de matériaux recueillis auprès des enseignants d'EPS.

« [...] ça lui fait plaisir de rechercher [...] il était moteur dans le groupe [...] il se laissait vraiment aller [...] il est sur des choses qui le concernent, lui et son bien-être » (avril 2005).

Les gestes de ces professeurs dans les situations d'enseignement de la danse étudiées (saisis à partir des attitudes relationnelles, interactions, contenus) semblent donner la possibilité aux individualités de s'exprimer : en cherchant à comprendre le système de fonctionnement des élèves et en le respectant, par leurs encouragements au vu de tous. D'après ces enseignants, les conséquences s'observent à l'échelle individuelle ; notamment entretenir le plaisir de danser, accentuer le lâcher-prise des élèves et contribuer à leur progrès :

« [...] à partir du moment où je l'ai encouragé [cet élève], où je lui ai donné un feedback positif, ça a été le petit déclic [pour accepter de participer au cours] » (Denise, autoconfrontation, juin 2005).

Ces modalités de pratique de la danse permettent aux élèves concernés d'être reconnus comme éléments singuliers, capables de participer aux progrès du groupe de recherche.

Dans le cas des dispositifs étudiés, la possibilité est donnée aux participants de tenir une place propre au sein d'un groupe, dans un environnement défini pour le collectif. L'attribution de rôles (tels que celui de spect-acteur), la gestion (souple) du temps, celle des contenus (écarts aux consignes tolérés en danse), les interactions (feed-backs positifs, questionnements réguliers) et leurs codes (cadre de prise de parole et de montée sur scène en théâtre-forum, par exemple) contribuent à (entre)tenir ce rapport entre individus et collectif.

3.2. MISE EN SITUATIONS DE PRISE DE RISQUE ENGAGEANT CORPS, EMOTIONS ET COGNITION

Lorsque l'anti-modèle du théâtre-forum est rejoué, une personne du public peut lever le bras, crier « Stop ! » et ainsi arrêter la représentation pour remplacer un acteur :

« Une personne dans le public manifeste le souhait d'arrêter la représentation. Le joker interrompt cette dernière. [...]

Spectatrice (depuis sa chaise) : Ben, à ce moment-là, quand ils parlent du match...

Joker : Attendez, attendez... Je vous redis les règles ! Parce que vous savez, sinon, c'est comme dans la vie, hein, quand il nous arrive un truc là-bas, on a plein de gens de notre famille : "Ouais, mais il t'est arrivé ça, t'aurais dû faire ceci...".

La spectatrice s'est levée et se dirige vers la scène. Les acteurs l'équipent d'un micro-cravate. Elle prend place, sous les applaudissements et encouragements du public » (observation, juin 2013).

Cette « spect-actrice » opère un mouvement de la salle (où elle est anonyme) à la scène où elle rend publique (où elle dévoile) son opinion qu'elle doit maintenir et argumenter pour tenter de renverser la situation d'oppression. Les spect-acteurs de cette représentation de « Faute ! » (onze personnes montent sur scène le jour de l'observation participante) sont dans la situation de définir un projet : ils établissent les contours d'un avis et d'une solution face au problème qui est posé et viennent le défendre en tenant le rôle de l'opprimé (un entraîneur ou un joueur, selon la scène) devant un public composé de personnes qu'ils connaissent ou non (des pairs, des encadrants, des parents...). Le changement de posture de spectateur à spect-acteur s'apparente, d'après nous, à une mise en situation de risque. Sur scène, le corps et la proposition sont donnés à voir et à entendre au groupe. L'interaction avec les acteurs et le public s'écrit en temps réel. À l'issue du théâtre-forum, un jeune spect-acteur partage ses motivations :

« Ben, c'est pour défendre quelque chose, le racisme, tout cela, pour défendre la liberté des noirs et des blancs, c'est pour ça que je suis monté [sur scène] ».

D'autres tentent d'expliquer ce qu'ils ont ressenti dans ce passage volontaire de la salle à la scène. Leurs discours entremêlent appréhension et excitation, stress et plaisir :

« [Sur scène] ça m'a fait bizarre au début. Et puis [...] tu veux tout le temps le refaire ! »,

« Moi je voulais y aller, mais j'avais le trac ! Dès que je commence à lever le doigt, j'ai le trac ! »,

« [...] c'était dur, j'avais la boule là [montrant son ventre] ! [...] j'avais peur de me taper la honte » (observation, juin 2013).

Le public, à plus forte raison lorsqu'il monte sur scène, est engagé corporellement dans la représentation. La situation (le rôle donné au public et les conditions de mise en œuvre du dispositif) génère des ressentis et émotions : énervement, excitation, appréhension, enthousiasme... Un débat sur et autour de l'action est initié et conduit par le joker. Il a notamment trait aux conséquences des options retenues par le spect-acteur sur les interactions des personnages de la scène et aux motivations des personnages. Dans cette phase du théâtre-forum, le joker souhaite amener l'ensemble du public à réfléchir à de nouveaux angles d'approche de l'oppression.

Les situations d'enseignement en danse, analysées en autoconfrontation, peuvent également mêler corps, émotions et cognition. Elles prévoient, par exemple, le partage au sein de la classe de « l'œuvre » réalisée en sous-groupes

de travail et l'exposition au regard de l'autre (l'enseignant et les élèves en tant que spectateurs, chorégraphes, évaluateurs, partenaires). Lors de l'autoconfrontation, Bernard observe l'évolution positive d'une élève concernant l'acceptation de cette mise à découvert. Alors que le film montre Bernard qui valorise les progrès de Mégane de ce point de vue, en entretien, l'enseignant donne des éléments de contexte :

« Mégane elle était très timide, [je] lui avai[s] demandé de montrer quelque chose et elle avait eu du mal à montrer devant tout le monde » (avril 2005).

La séquence filmée montre Bernard qui demande aux groupes de recherche sexués (la mixité au sein des sous-groupes n'est pas imposée) de présenter – à tour de rôle – l'état de leur création au reste de la classe. Certains d'entre eux (les groupes des filles en majorité, parmi lesquels celui de Mégane) commencent par refuser. L'enseignant donne alors la possibilité à ces groupes de montrer ensemble (simultanément sur une scène partagée) l'état de l'avancée de leur travail devant le reste de la classe. Face au film, Bernard constate :

« Mégane et l'autre [sa partenaire de danse, une amie] se mettent derrière dans le fond [...], elles veulent pas être au premier plan. Elles ne veulent pas être devant le public. Je pense que c'est pour ça qu'elles se cachent... Je pense que souvent elles ont des difficultés, c'est vraiment difficile pour elles de passer devant les autres et d'accepter le regard des autres. Mais bon, elles se forcent ! » (autoconfrontation, avril 2005).

Cette confrontation implique un engagement corporel qui repose sur le lâcher-prise des personnes, une mise à découvert, par un jeu d'interactions plurielles. C'est ce qui en fait, de notre point de vue, une situation de prise de risque. Si dans le cas de Mégane, la prise de risque peut paraître réservée ou limitée, l'enseignant constate néanmoins une évolution qui se caractérise par le passage du refus de danser d'élèves face à des spectateurs à un engagement dans l'activité, malgré leurs appréhensions. Cette évolution intervient lorsque l'enseignant retient un système permettant à Mégane et sa partenaire de danse de se sentir moins observées et plus en confiance.

Le changement de rôle de spectateur à spect-acteur (en théâtre-forum) et la présentation de sa propre chorégraphie au regard des autres (en EPS) sollicitent les jeunes corporellement (mise en mouvement et exposition), émotionnellement (plaisirs et déplaisirs), voire les impliquent dans une démarche réflexive : ce que la situation produit, offre comme (nouvelles) connaissances de soi et des autres. Ces situations, que nous avons apparentées à des prises de risque, touchent les rapports à soi et aux autres, voire contribuent à les modifier.

3.3. L'ÉPREUVE DE RELATIONS D'ÉCOUTE : EXTENSION DES ECHANGES ET DES NEGOCIATIONS, UNE VOIE VERS LA COEDUCATION

Dans les premières minutes du théâtre-forum, après son introduction, le joker demande au public de se lever pour une mise en mouvement et en espace. Une série d'exercices pratiqués dans l'espace libre à l'arrière de la salle suscite des contacts avec l'autre par les regards, le toucher, la proximité. Les situations demandent coordination et réactivité pour répondre aux contraintes. Par exemple, le joker demande de suivre ses indications « à l'inverse » : quand il dit « marcher », il faut s'arrêter ; quand il dit « stop », il faut avancer. Le joker complexifie ensuite l'exercice en ajoutant des consignes : lorsqu'il dit « prénom », il faut sauter ; lorsqu'il dit « sauter », il faut crier son prénom. La complexité des situations augmente progressivement jusqu'à poser problème (attention et disponibilité à soi, aux autres, à l'environnement) aux participants qui, amusés d'eux-mêmes et des autres, se trouvent face à une même difficulté. Par ce partage, la constitution d'un groupe – au sein duquel la relation d'écoute touche l'individu et son système sensoriel dans leur ensemble – est initiée.

Les dispositifs observés en théâtre et danse offrent, de par les rôles pluriels qu'il est possible d'endosser, un vécu et une vision d'un même projet sous plusieurs angles (comédien-danseur, auteur-metteur en scène-chorégraphe, spectateur, entraîneur, joueur, arbitre, parent...). Les points de vue sont ainsi multipliés et mis en résonance dans les temps de confrontation aux (regards, propositions des) autres. Par ailleurs, dans le théâtre-forum, le personnage remplacé peut l'être par un homme, une femme, de tout âge. Les jeunes spectateurs ont alors l'occasion d'interagir avec des adultes (de la compagnie), parfois en tenant eux-mêmes un rôle d'adulte, dans la mise en scène d'interactions en posture d'inégalité de ressources. Là où, dans la réalité, la relation d'autorité (voire de domination) ne permettrait peut-être pas aux jeunes de prendre la parole et d'agir (face à un parent, un dirigeant, un éducateur...), le théâtre-forum leur en donne l'occasion. Ces situations de dialogue et de débat semblent exercer leur capacité de communication, d'analyse et leur sens critique. À l'issue des propositions des spect-acteurs, le joker sollicite le public pour apprécier les effets des interventions :

« Alors, qu'est-ce qui a changé par rapport à notre histoire au départ ? »,
« Par contre, vous dites : "ça a pas complètement changé", est-ce qu'il y a des choses qui ont été dites qu'on n'avait pas entendues tout à l'heure ? », « Dans ce qui s'est dit, en quoi on a avancé ? » (observation, juin 2013).

Les propositions des spect-acteurs – et les interactions sur lesquelles elles reposent – font parfois émerger des questionnements concrets et/ou des besoins de confirmation de validité qui sont renvoyés à l'ensemble du public. Lorsque cela est possible, les interrogations trouvent réponse grâce à l'intervention d'experts présents dans la salle :

« Pour l'anti-modèle "Le racisme, c'est pas si grave...", un jeune monte sur scène et remplace l'entraîneur de Roubaix au moment où celui-ci et son équipe se voient attribuer un vestiaire insalubre alors qu'ils sont en déplacement à Gagnecourt. L'entraîneur de Roubaix proteste, mais le club qui accueille ne veut rien entendre. Le jeune spect-acteur signale à l'entraîneur de Gagnecourt qu'il va prendre des photographies du vestiaire et les enverra à la Fédération. [...]

Lorsque le joker reprend la proposition, il s'adresse à la salle : "À votre avis, cette histoire de photos, est-ce que ça pourrait marcher ? Est-ce que ça a déjà été fait ?" [...]. Après quelques échanges avec le public, le joker renvoie la question à une représentante de la Direction Départementale de la Cohésion Sociale du Nord présente dans la salle : "Peut-être à la Jeunesse et aux Sports vous avez déjà entendu des choses comme ça qui ont servi pour... ?". La représentante répond : "Oui, même un Président de District qui est allé prendre des photos [...]. C'était pas sur un accueil, mais... Photos comme preuves !" » (observation, juin 2013).

Le dispositif interactif induit l'émergence et le partage de connaissances et compétences.

Il s'agit de voies vers une coéducation : travailler ensemble à la réalisation d'un projet collectif en groupes de recherche au sein desquels les participants ont la possibilité de s'exprimer dans un registre (pouvant être moteur ou non) qui leur convient. Un processus dont nous continuons à éclairer les étapes de construction par l'analyse de l'activité de l'enseignante de Jonas (Denise), un élève réfractaire à la pratique de la danse en début de cycle d'enseignement. Au départ de la leçon filmée, l'enseignante impose la mixité au sein des groupes de travail. La réaction de Jonas est ferme :

« "Filles-garçons" ? Ben moi je change de groupe alors ! » (filmage, mai 2005).

L'extrait montre ensuite que l'élève se rend compte de la mixité de l'ensemble des groupes. Il refuse alors de participer. Ce refus est renforcé lors de la dévolution⁶ des contenus aux élèves, surtout ceux relatifs à l'énergie (aux variations du tonus musculaire). Dans cette séance, les élèves doivent créer des mouvements en rapport avec ce que leur inspirent les planètes aquatiques, électriques, chewing-gum, terre. L'enseignante ne donne aucune consigne concernant les relations entre danseurs de l'autre sexe au sein des groupes mixtes de travail. En conséquence, les élèves ont tendance à se regrouper par sexe et à donner des réponses motrices sexuées stéréotypées : les filles exploitant plutôt les dimensions aquatiques et chewing-gum, les garçons plutôt électriques et terre. Cette situation provoque le rejet mutuel des réponses de l'autre groupe de sexe. En entretien d'autoconfrontation, l'enseignante analyse

⁶ S'appuyant sur les travaux de Brousseau (1998), Sensevy définit la dévolution comme « le processus par lequel le professeur confie aux élèves, pour un temps, la responsabilité de leur apprentissage » (2001, p. 211).

la façon dont Jonas réinterprète, à sa propre vitesse, un mouvement proposé par les filles :

« [...] donc là, j'ai demandé à ce qu'il apprenne ce que les filles avaient inventé et ça lui déplaît parce que ça venait pas de lui [...], il pense ne pas arriver à faire des mouvements lents [l'enseignante associe le "lent" à la motricité des filles] ». [L'image montre que lorsque l'enseignante quitte le groupe de Jonas des yeux, Jonas effectue le mouvement des filles en accéléré] : « oui il me refait le même rapide » (autoconfrontation, juin 2005).

Si l'autoconfrontation fait prendre conscience à cette enseignante du non-respect de la consigne par Jonas, elle met également en évidence que la coéducation entre élèves ne peut s'envisager sans la connaissance des besoins (moteurs en particulier) et des motivations des élèves. Ici par exemple, Jonas – dont le désir est d'effectuer des mouvements rapides – accepte de réaliser le mouvement émanant des filles à condition de le rendre plus véloce.

Par ailleurs, les échanges en autoconfrontation mettent au jour l'évolution du rapport de Jonas aux membres de son groupe sur le temps court de la séance (deux heures) :

« [...] oui au début [Jonas] est seul ensuite il rentre en contact avec les garçons et puis après avec tous les membres du groupe [filles y compris] » (juin 2005).

L'autoconfrontation aboutit à l'hypothèse que les feedbacks collectifs positifs de l'enseignante participent à cette stimulation du travail en groupe :

« [...] oui je leur [au groupe dont fait partie Jonas] dis [...] devant le groupe classe : "c'est vachement bien ce que vous avez fait" » (juin 2005).

Enfin, certains contenus (relatifs à une qualité de mouvement) vont inciter les élèves à aller à la rencontre de l'autre, un rapprochement observable au sein du groupe auquel appartient Jonas :

« [...] la planète chewing-gum, ouais comme c'est quelque chose qui les relie, qui les lie, qui les colle, ils ont tendance à plus se rapprocher » (autoconfrontation, juin 2005).

Le suivi des contenus relatifs à l'énergie permet d'observer un mouvement de Jonas vers l'Autre (les membres de son groupe). Aller à la rencontre de l'autre suppose (re)connaissance (l'autre est différent), acceptation et respect (l'autre propose une motricité, des agencements, des points de vue étrangers aux miens), mouvement vers et goût de l'autre (apprendre de lui, avec lui, partager). L'analyse de l'activité de Jonas dans la situation des « planètes » montre une évolution au fur et à mesure de l'avancée didactique : passage d'une motricité sexuée stéréotypée au sein des groupes mixtes à une appropriation personnelle des mouvements cherchés collectivement. Effectivement, quand l'enseignante demande aux élèves de trouver des

mouvements originaux, en relation aux planètes supports de création dans un espace normé (directions, orientations), elle s'aperçoit que les filles s'impliquent davantage dans la situation et que la plupart des garçons sont en retrait ou refusent l'activité (restent assis ou sortent de l'espace imposé). Elle commence par demander aux filles d'apprendre leurs mouvements aux garçons. Certains d'entre eux acceptent cette consigne. À partir du moment où l'enseignante feint de ne pas voir que Jonas a détourné les consignes (il s'appuie sur le mouvement des filles tout en changeant l'énergie et en restant en dehors de l'espace imposé), ce dernier entre dans l'espace et participe pleinement à la composition chorégraphique avec tous les membres du groupe.

Le traitement par l'enseignante de l'écart aux consignes (sa tolérance), ses encouragements et, des contenus favorisant les relations entre élèves, donc la coéducation, conduisent les membres du groupe de Jonas à danser ensemble.

4. DISCUSSION CONCLUSIVE

Les résultats ont renseigné les relations à soi et aux autres mises en jeu et induites par les dispositifs artistiques étudiés au travers de trois traits caractérisant la nature de l'expérience dans laquelle les participants sont engagés. Ils révèlent l'inscription dans une logique de reconnaissance des singularités au sein d'un collectif, la mise en situations de prise de risque engageant corps, émotions et cognition ainsi que l'émergence d'une coéducation par l'épreuve de relations d'écoute. Dans ce contexte, nous souhaitons à présent discuter dans quelle mesure et en quoi la mise en œuvre et l'expérience de tels dispositifs, les façons de pratiquer et de faire vivre ces dispositifs, travaillent les relations à soi et aux autres et pourraient peser positivement sur le climat éducatif.

Il ressort de l'analyse que la pratique de la danse en EPS et du théâtre-forum dans les contextes étudiés engage les jeunes dans un processus sollicitant des dimensions de développement des relations à soi et aux autres. En effet, certains comportements et propos des jeunes participants renseignent quant au plaisir et à la satisfaction éprouvés. Ces derniers sont alors associés au développement d'une capacité d'agir par l'ouverture de nouveaux espaces d'exercice de soi (construire et reconnaître sa singularité en créant, se mouvoir et s'exprimer en danse, entrer en interactions théâtralisées avec des figures éducatives adultes, se positionner face à une oppression). Les spécificités de ces dispositifs et les gestes des professionnels peuvent alors amener les jeunes à reconnaître leurs (nouvelles) compétences : l'enseignante de Jonas (d'abord en refus de danser puis, engagé dans un groupe mixte) valorise et explicite les transformations appréciées, le joker encourage les prises de paroles du public spectateur et spect-acteur et montre leur contribution au débat.

Du point de vue des relations aux autres, les interactions sollicitées

observées ne reposent pas exclusivement sur le langage verbal. En effet, les participants sont impliqués dans leur ensemble : la situation d'improvisation à partir de « planètes » lie et fait interagir les corps par l'intermédiaire de l'imaginaire « chewing-gum », l'attention portée par le public aux spectateurs circule par les regards mais aussi par l'accompagnement en silence et en applaudissements. Les modes et modalités de communication instaurés reposent sur une pluralité des canaux d'interaction (verbaux et non verbaux) et des interactants (jeunes entre eux, entre jeunes et adultes, différents rôles des scènes de « Faute ! » ou des situations en danse). Par les cadres interactionnels qu'ils instaurent, les gestes des professionnels (enseignants et comédiens) tendent vers la constitution d'une « communauté morale » (Bernstein *et al.*, 1971, p. 282). Effectivement, ils définissent un espace et une temporalité propres à la séance d'EPS ou à la représentation : il y a la scène (où l'on danse, où l'on joue), la salle (réservée aux spectateurs) et les coulisses ; il y a le temps pour agir (danser, interpréter), pour anticiper ou prendre du recul (débatte, réfléchir). La définition et la répartition des rôles tenus par les participants sont régulées par le joker et l'enseignant : engager la réflexion autour de l'oppression, distinguer les tâches des spect-acteurs et des spectateurs, attribuer le rôle de leader ou de chorégraphe en danse. Les relations sociales visées s'organisent autour du respect de la singularité (les professionnels n'attendent pas une bonne réponse, unique), de l'empathie (se mettre à la place de l'opprimé), de l'écoute (attention et disponibilité à soi, aux autres, à l'environnement). Par leurs mises en œuvre, les professionnels incitent les participants à mesurer et apprécier leur appartenance au groupe constitué : rappel de son existence (en incitant les relations entre tous les danseurs d'un même groupe, quel que soit leur sexe), demande de son intervention (le joker annonçant l'importance du collectif dans la recherche de solutions à l'oppression), création d'interactions (en mouvement, entre garçons et filles en danse), usage de modalités collaboratives de travail (sous-groupes, observations mutuelles). Pour autant, les professionnels ne semblent pas faire du consensus un objectif : leurs interventions questionnent, comparent, mettent à distance, analysent les réponses. Les négociations et débats participent, eux aussi, de la définition d'une culture et de conventions communes (références faites à de précédentes trouvailles ou propositions par exemple), d'une coéducation.

En pratiquant la danse ou en passant de la salle à la scène, les participants sont impliqués dans la première dimension de l'expérience (Bourgeois *et al.*, 2013) : « l'action ». Concomitant à l'action : « l'éprouvé », tantôt fait de plaisir (« se lâcher »), d'appréhension (la « boule au ventre »), d'engagement (« défendre une cause »). Enfin, le débat animé par le joker, les connaissances et compétences requises chez le spectateur ((re)connaissance de ses émotions, repérage d'indicateurs de composition du mouvement) peuvent aventurer les jeunes dans des opérations de réflexion, d'évaluation, de mise en perspective, de construction de sens, propres à la troisième dimension de l'expérience : « la pensée ». Or, d'après Bourgeois *et al.* (2013), la combinaison de ces trois

dimensions de l'expérience conditionne l'effet transformateur de l'expérience sur l'individu (Dewey, 2013) et la mise en mouvement de son rapport à soi et au monde (Barbier, 2009). C'est pourquoi les dispositifs étudiés, sous réserve qu'ils exposent le pratiquant à ces trois dimensions, présentent un potentiel transformateur des relations.

Entre fiction et réalité, le théâtre-forum « Faute ! » offre l'opportunité aux spect-acteurs et spectateurs d'éprouver et exercer leur capacité critique face à une situation insatisfaisante : l'oppression d'un équipe sportive ou d'un joueur. Ensemble, comédiens et public, tentent de (re)construire et d'expérimenter une relation sociale symétrique (compromettant la domination d'un président de club, par exemple) et pacifiée (fondée sur des échanges verbaux respectueux entre entraîneurs de clubs qu'un match oppose, par exemple). Par la constitution de ce collectif critique, tant par le théâtre-forum que par la démarche de création en danse, les jeunes ont la possibilité de contribuer à la redéfinition des règles, voire des normes, régissant leur pratique et les interactions sociales.

Cette analyse des relations à soi et aux autres, mises en jeu et induites par les dispositifs artistiques étudiés, révèle qu'il y a parmi la structuration, l'organisation et le fonctionnement de ces dispositifs, de possibles voies et leviers de changement pour des relations pacifiées et bienveillantes en milieu éducatif. Dans notre étude de cas, les facteurs pouvant être repérés comme protecteurs de ces relations (Debarbieux *et al.*, 1999 ; Blaya, 2001 ; Wilson *et al.*, 2001 ; Carra, 2009 ; Cohen *et al.*, 2009 ; Galand, 2009) sont : la responsabilisation, la « logique de capacitation »⁷ (Verhoeven, 2011), l'encouragement de l'interconnaissance, le respect des singularités, la construction et mobilisation d'un « réseau de solidarité » (Debarbieux, 2008, p. 114), l'attention au sentiment d'appartenance, la stimulation de la coéducation. Le collectif et le relationnel tenant une place importante dans le développement d'un climat positif en milieu éducatif, ces pratiques, sous certaines conditions, pourraient contribuer (aux côtés d'autres dispositifs et actions) à l'instauration, au maintien et/ou à la restauration d'un climat positif en milieu éducatif. Dans l'usage du conditionnel se logent tout autant l'intérêt des perspectives que notre travail laisse entrevoir, que ses limites. Heuristique du point de vue de l'étude des pratiques artistiques, cette contribution touche à la question de l'utilité sociale de ces activités, tout comme au rôle tenu par les corps dans le « vivre-ensemble ». Elle permet alors d'envisager ce qui peut faire les pratiques positives, du point de vue des leviers et mécanismes de transformation mis en jeu. Toutefois, les conclusions et hypothèses

⁷ Verhoeven (2011) typologise les pratiques des « nouveaux intervenants de la régulation de l'ordre scolaire ». Celles qui accompagnent les « pathologies de la subjectivité et du lien social » dans une « logique de capacitation », visent :

- soit à « équiper le sujet en travaillant sur ses compétences (cognitives, émotionnelles, sociales...) pour qu'il puisse prendre part, de nouveau, [au] jeu social dont il était provisoirement exclus ou mis à l'abri » ;

- soit la « co-construction sociale et politique de règles et de normes partagées, d'un ordre scolaire partagé ».

interprétatives exposées ici reposent sur l'étude de deux cas ; elles doivent donc être considérées dans ces contextes singuliers circonscrits et, en conséquence, se garder de toute généralisation hâtive. En outre, cette contribution centrée sur l'étude de relations à soi et aux autres « en train de se faire » à partir d'observations et d'entretiens, s'attache au potentiel régulateur (de climat) de pratiques artistiques. Pour ces raisons, il s'agit de rester mesurées quant aux bénéfices envisagés du point de vue de leur manifestation comme de leur nature, durabilité et étendue. La coéducation entre sexes, observée en danse dans le cadre de l'EPS, percole-t-elle dans d'autres espaces-temps scolaires ? La participation à une représentation du théâtre-forum « Faute ! » transforme-t-elle durablement les relations à soi et aux autres ? C'est pourquoi ce travail ouvre de nouvelles perspectives de recherche s'attachant à évaluer les effets de dispositifs artistiques sur le climat en milieu éducatif et ce, à partir de démarches et méthodes complémentaires telles que le suivi longitudinal des participants ou la confrontation du point de vue des acteurs des dispositifs sur une même réalité (Necker et Filiod, 2014).

BIBLIOGRAPHIE

- Amade-Escot C., (1996), L'observation des activités didactiques en Éducation Physique et Sportive : aspects méthodologiques, *Impulsions*, 2, 75-98.
- Barbier J.-M., (2009), Voies pour la recherche en formation, *Éducation et didactique*, 3, 119-130.
- Bardin L., (1977), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.
- Bernstein B., Elvin H., Peters R. S., (1971), Les rites dans l'éducation, in HUXLEY J., (dir.), *Le comportement rituel chez l'homme et l'animal*, Paris, Gallimard, 276-288.
- Blaya C., (2001), Climat scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre, in Debarbieux E., Blaya C., (dir.), *Violence à l'école et politiques publiques*, Paris, ESF, 159-177.
- Boal A., (1996), *Théâtre de l'opprimé*, Paris, La Découverte et Syros.
- Bourgeois E., Albarello L., Barbier J.-M., Durand M., (2013), Expérience, activité et apprentissage – contribution –, in Bourgeois E., Albarello L., Barbier J.-M., Durand M., (dir.), *Expérience, activité, apprentissage*, Paris, PUF, 1-11.
- Brousseau G., (1998), *Théorie des situations didactiques : didactique des mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Carra C., (2009), *Violences à l'école élémentaire*, Paris, PUF.
- Clot Y., (2001), Psychopathologie du travail et clinique de l'activité, *Éducation permanente*, 146, 35-49.
- Clot Y., Faïta D., (2000), Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes, *Travailler*, 4, 7-42.
- Cohen J., McCabe E. M., Michelli N. M., Pickeral T., (2009), School climate: Research, policy, teacher education and practice, *Teachers College Record*, 111, 180-213.
- Deauviau J., (2009), *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, Clamecy, La Dispute.
- Debarbieux E., (2008), *Les dix commandements contre la violence à l'école*, Paris, Odile Jacob.
- Debarbieux E., Anton N., Astor R. A., Benbenishty R., Bisson-Vaivre C., Cohen J., Giordan A., Hugonnier B., Neulat N., Ortega Ruiz R., Saltet J., Veltcheff C., Vrand R., (2012), *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*, Rapport au Comité scientifique de la Direction

de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale, MEN-DGESCO et Observatoire International de la Violence à l'École.

Debarbieux E., Garnier A., Montoya Y., Tichit L., (1999), *La violence en milieu scolaire. 2-Le désordre des choses*, Paris, ESF.

Dewey J., (2013), *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin.

Dugas E., Mougnot L., Hebert T., (2011), *Pratiques physiques en EPS et interactions conflictuelles*, Communication présentée au Colloque international « Violences à l'École : Normes et Professionnalités en Questions », Arras, France.

Estivie N., (2014), Les formes d'engagement des élèves dans les pratiques scolaires de danse et de cirque, in COGERINO G., GARCIA M.-C., (dir.), *L'EPS face au Sensible et à l'Artistique*, Clapiers, AFRAPS, 15-30.

Faure S., (2004), Filles et garçons en danse Hip-Hop. La production institutionnelle de pratiques sexuées, *Sociétés contemporaines*, 43, 5-20.

Fourmentaux J.-P., (2007), Les « carrières » des œuvres, objets d'art et de sociologie, in LE QUEAU P., (dir.), *20 ans de sociologie de l'art : Bilan et perspectives. Tome 1*, Paris, L'Harmattan, 195-204.

Galand B., (2009), L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ?, *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, 69, repéré à <http://www.i6doc.com/livre/?GCOI=28001100555700>

Garcia M.-C., (2005), Des pratiques physiques et artistiques dans des logiques de socialisation scolaire : hip-hop, cirque et capoeira à l'école, in FALCOZ M., KOEBEL M., (dir.), *Intégration par le sport : représentations et réalités*, Paris, L'Harmattan, 105-117.

Goffman E., (2008), *Les rites d'interaction*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Hatzfeld H., Spiegelstein J., (2000), *Méthodologie de l'observation sociale. Comprendre, évaluer, agir*, Paris, Dunod.

Lacince N., (2000), Danse scolaire objet de transgression en éducation, *Corps et Culture*, 5, repéré à <http://corpsetculture.revues.org/document681.html>

Lenel P., (2011), Théâtre de l'opprimé et intervention sociale. Aux sources de l'éducation populaire ?, *Agora débats/jeunesses*, 58, 89-104.

Lentillon-Kaestner V., Cogérino G., (2005), Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens, *Staps. Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*, 68, 77-93.

Leveratto J.-M., (2001), *Mesure de l'art*, Paris, La Dispute.

- Lord P., (2008), Le projet « Arts and Education Interface ». Effets sur les élèves et les jeunes, in COLLECTIF, *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Paris, La Documentation française-Centre Pompidou, 81-89.
- Mayen P., Mayeux C., (2003), Expérience et formation, *Savoirs*, 1, 15-53.
- Ministere de l'Education Nationale (MEN), (2008), Programme de l'enseignement d'éducation physique et sportive, *Bulletin officiel spécial*, 6, repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid22119/mene0817062a.html>
- Necker S., Filiod J. P., (2014), Le sensible au pluriel. Jeux de cadres en contexte d'éducation artistique, *Staps. Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*, 103, 87-99.
- Necker S., Marsac A., (2012), Regard enseignant, Regard ethnographique : la place de l'Autre dans un cycle d'arts du cirque au collège, *L'Ethnographie*, 5, 94-107.
- Parlebas P., (1981), *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*, Paris, INSEP.
- Passeron J.-C., Revel J., (dir.), (2005), *Penser par cas*, Paris, EHESS.
- Perrenoud P., (1999), De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage, *Revue des sciences de l'éducation*, 25, 533-570.
- Poutot C., (2012), La projection identitaire dans le théâtre de l'opprimé, *Interrogations*, 15, repéré à <http://www.revue-interrogations.org/La-projection-identitaire-dans-le>
- Raymond A., (2003), La coéducation dans l'Education nouvelle, *Clio*, 18, 65-76.
- Sensevy G., (2001), Théories de l'action et action du professeur, in Baudouin J.-M., Friedrich J., (dir.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, 203-224.
- Thorel-Hallez S., (2011), *De la mixité à la coéducation en danse contemporaine au collège. Analyse de l'activité d'enseignant-e-s d'éducation et sportive*, Paris, L'Harmattan.
- Thorel S., Necker S., (2013), Violences symboliques au regard du genre : le cas de l'enseignement de la danse à l'école, *Recherches et Éducatons*, 9, 81-95.
- Vallet P., (2006), Art, in Andrieu B., (dir.), *Le dictionnaire du corps en sciences humaines et sociales*, Paris, CNRS Éditions, 32-33.
- Vergnaud G., (2008), Réponses de Gérard Vergnaud, in MERRI M., (dir.), *Activité humaine et conceptualisation – questions à Gérard Vergnaud*, Toulouse, PUM, 341-357.

Verhoeven M., (2011), *Face aux « désordres scolaires » : réponses professionnelles et normativités*, Conférence plénière présentée au Colloque international « Violences à l'École : Normes et Professionnalités en Questions », Arras, France (<http://podcast.univ-artois.fr/colloques-et-seminaires/violences-a-lecole.html>).

Verhoeven M., (2012), Face aux violences scolaires : réponse professionnelles et normativité, in CARRA C., MABILON-BONFILS B., (dir.), *Violences à l'école : Normes et Professionnalités en Questions*, Arras, Artois Presses Université, 201-213.

Wilson D. B., Gottfredson D. C., Najaka S. S., (2001), School-Based Prevention of Problem Behaviors : A Meta-Analysis, *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247- 272.