Haute école pédagogique
Avenue de Cour 33 — CH 1014 Lausanne
www.hepl.ch

Master of Arts et Diplôme d'enseignement spécialisé

Un atelier danse auprès d'adolescents ayant des besoins spécifiques : approche clinique et pédagogique

Mémoire professionnel

Travail de **Milly Cassis**

Sous la direction de Jean-Marie Cassagne

Membres(s) du jury Anne-Hélène Ansermet
Silvia Gabriel-Haenggi

Lausanne, Janvier 2014

Table des Matières

1. Introduction 4

2. Cadre théorique 6
2.1. Introduction et clarification 6
2.2. Quel sens donner à la danse dans une prise en charge pédagogique ? 6
2.2.1. « Reconstruire le désir d'apprendre par les pratiques artistiques » 6
2.2.2. « Quand la danse guérit » 7
2.2.3. Pierre Dulaine et « Dance with me » 7
2.3. Quels apprentissages ? 8
2.3.1. En quoi l'atelier danse est différent 9
2.4. L'impact narcissique 9

3. Méthode 10
3.1 Question de recherche 10
3.2. Plan de recherche 10
3.3. La posture du chercheur 10
3.4. La recherche-action 11
3.5. Le recueil de données 11
3.6. La distanciation 12
3.7. Pourquoi une démarche clinique ? 12
3.8. Description du contexte de recherche et des participants 13

4. Comment un atelier danse a vu le jour dans mon école 14
4.1. Un clin d'œil sur l'organisation 14
4.2 Le récit d'un atelier danse 14
4.2.1 Comment le groupe s'est crée 14
4.2.2 Quelques appréhensions 16
4.2.3. La danse un lieu qui éveille des émotions 16
4.3. Portrait de Hayla et de Nadège 17
4.4. L'image comme processus dans le devenir 17
4.5. Sur le chemin de l'école de danse 18
4.6. Enjeux narcissiques 19
4.7. Portrait de Sébastien et d'Alan 20

5. A la salle de danse 22
5.1 Acte I 22
5.2. Au-delà de l'image 23
5.3. Se confronter à de nouvelles expériences 25
5.4. Dépasser ses difficultés 25
5.4.1 Des réactions et des explications différentes 26
5.5. Un moment d'échange à la fin du cours 27
5.6. Sur le trajet du retour : ça discute et ça rigole 28
5.6.1 Partager mon vécu une posture tout aussi professionnelle 28
5.7. Les effets institutionnels 29
5.8. Entrainement en classe 30

6. A la salle de danse 31
6.1. Acte II 31
6.2. Des regards et des comportements 31
6.3. L'intégration 32
6.4. Alan : entre contrôle et lâcher prise 32
6.5. Ce qui se joue dans les interstices 33
6.6. L'ambiguïté de notre profession 34
6.7. Moment privilégié et spontanéité 35

7. A la salle de danse 36
7.1. Acte III 36
7.2. Au-delà des apparences 36
7.3. La proximité 37
7.3.1. Quelles difficultés pour les élèves 37

7.3.2 Quelles interventions 37
7.3.3 Quels changements 38
7.3.4. Sur le retour 38
7.4. Entraînement en classe 39
7.4.1. Nadège et Sébastien 39

8. A la salle de danse 41
8.1 Acte IV 41
8.2. Une réaction surprenante 41
8.2.1. Un changement de regard 41
8.2.2 Mais encore... 43
8.3. Entraînement en classe 44
8.3.1. L'engagement du groupe 45

9. A la salle de danse 47
9.1. Acte V 47
9.2. Entraînement en classe 48

10. A la salle de danse 50
10.1. Acte VI 50
10.2. Entrainement en classe 50
10.2.1. Une remise en question 50
10.3. L'engagement 51

11. A la salle de danse 53
11.1. Acte VII 53
11.1.1 L'évolution 53
11.2. Entraînement en classe 54

12. A la salle de danse et la représtantion 55
12.1. Acte VIII 55
12.2. Le matin de la représentation 55
12.3. La représentation 56

13. Conclusions 57
Bibliographie 59
Remerciements 60

1. Introduction

La danse a été pour moi, une manière d'exprimer mes ressentis une manière de défouler et canaliser les moments de colère. Dans mon vécu d'adolescente, elle m'a permis d'évoluer dans mes difficultés dans le rapport à l'autorité, à l'adulte et à l'école. Je n'invente rien en affirmant que l'adolescence est un âge où l'on croit pouvoir assumer ses responsabilités. La danse m'a permis de prendre confiance à travers les mouvements, de prendre conscience de mon corps, de mes limites, de mes difficultés et de gérer la gène de la proximité avec d'autres danseurs et danseuses. C'est l'âge où l'on vit au quotidien des frustrations : « trop grands pour être enfants et trop petits pour êtres adultes ». À cette étape de la vie, l'adolescent – jeune adulte se questionne sur son avenir, sur ses rêves et sur son projet de vie. Il veut développer son autonomie et prendre les décisions qui le concernent. Il se trouve à une croisée des chemins qui s'ouvrent à lui qu'ils soient scolaires, professionnels, personnels, ceux-là mêmes qui lui permettront de participer à la vie sociale. Cette transition vers la vie adulte comprend des changements très importants qui vont marquer l'entrée dans la vie d'adulte. Comme nous le dit Alain Braconnier (2007) « L'adolescence correspond à cette période de l'existence du sujet au cours de laquelle s'associent des changements physiques irréversibles, des changements psychologiques souvent paradoxaux et des changements sociaux plus ou moins progressifs selon la place que la société laisse et donne à cette période de transformation » (p.7-10).

La danse a été un équilibre dans les périples de mon adolescence. Voilà en quoi elle est à mon sens l'une des activités artistiques qui permet à chaque individu d'avancer et en quoi la danse prend du sens dans la prise en charge des adolescents, sous la forme d'un atelier que je propose depuis à présent plusieurs années.

N'étant ni danseuse, ni une enseignante de danse, si je voulais que mon atelier puisse avoir suffisamment de sens pour les élèves et pour moi, il fallait que je réfléchisse à un but, un objectif à atteindre, à un quelque chose qui pouvait faire résonance chez mes élèves. Une représentation à la remise des diplômes de fin d'année scolaire semblait un bon défi pour tout le monde. Je ne voulais pas ridiculiser des élèves, déjà stigmatisés par leurs difficultés. Je souhaitais les mettre en valeur en leur proposant un « vrai » atelier de danse, rempli d'apprentissages et d'expériences. Je voulais leur proposer ce que « peut-être » serait leur unique expérience de danse.

Il fallait donc que je trouve un soutien pour réaliser mon atelier. J'ai donc fait appel à une école de danse qui m'a de suite épaulée dans mon projet et qui a été charmée par mon idée. Je savais qu'il fallait être souple et que des changements étaient à prévoir, par exemple : augmenter les séances à l'école de danse. Mon idée reposait sur un atelier « vivant », qui se modifierait selon les besoins et l'évolution des élèves. La chorégraphie devait également être facilement réadapté aux besoins et difficultés des participants de l'atelier. Il était important que chaque élève puisse s'exprimer, prendre des risques tout en s'amusant. Faire parler son corps en tenant compte de ses propres limites, faire ressentir des émotions, vivre des difficultés et apprendre à les dépasser, travailler face à un miroir tant au sens propre du terme qu'au sens figuré. À travers mon vécu et des expériences professionnelles que j'ai pu vivre avec les élèves les années précédentes dans cet atelier, je savais qu'il fallait laisser suffisamment le temps à chacun d'entre eux pour évoluer.

Les émotions liées à la proximité de l'autre font naître en chacun de nous des sensations qui peuvent être positives ou négatives, cela dépend de tout un chacun et de la connaissance que l'on a de soi et de l'autre. Le

toucher, la gestuelle, qui peuvent être interprétés dans d'autres contextes du quotidien comme quelque chose de négatif ou de déplacé est, dans la danse, un moyen qui donne du sens à la chorégraphie et qui permet d'interpréter une émotion. C'est l'un des outils permettant aux danseurs de partager, de transmettre, d'exprimer et de créer le lien avec le publique. Le regard est lui aussi important dans cette expression. Se mouvoir en harmonie avec le ou la partenaire porte à vivre des émotions tant chez les danseurs que chez les spectateurs.

C'est une activité artistique dans laquelle la parole est remplacée par le mouvement du corps, où la communication non - verbale est mise en valeur. Les élèves ne prennent souvent pas conscience de cette communication.

La danse est un outil permettant de travailler sur le langage du corps, du regard et de la gestuelle. Ils vivent des expériences bien différentes de celles que nous proposons dans le contexte scolaire et dans le contexte professionnel.

2. Cadre théorique

2.1. Introduction et clarification

Tenant compte de la particularité de mon sujet de recherche, il n'a pas été évident de trouver des ouvrages me permettant de mieux comprendre les différents processus en jeu dans l'activité danse. Bien que le contenu de mon mémoire mette en évidence un grand nombre de pistes de réflexions potentielles, j'ai choisi quelques thèmes qui me paraissent importants et qui se dégagent dans mon récit. Avant d'entrer dans le vif du sujet, je souhaite prendre le temps d'introduire certaines pistes de réflexions liées à l'activité de la danse et qui m'ont paru importantes dans la recherche du sens de cette activité artistique.

La danse est une expérience artistique qui permet de vivre une expérience de réussite dans les différents processus internes des élèves, mais je ne m'y intéresse pas dans la manière qui m'a été souvent explicitée à la Hep. En effet, dans les différents cours et séminaires liés aux activités artistiques et créatrices le lien aux aspects conatifs est le plus souvent mis en évidence alors que, mon travail de recherche se situe plus sur les aspects internes des élèves.

Mon intérêt dans cette recherche est de mettre en avant les différents processus émotionnels qui sont mis en jeu par l'activité danse à travers les comportements et réactions des élèves. Il est donc question de mettre en avant des apprentissages différents de ceux que l'on a l'habitude de voir dans les contextes scolaires mais qui sont tout aussi importants dans la prise en charge de nos élèves.

2.2. Quel sens donner à la danse dans une prise en charge pédagogique ?

La recherche du sens à donner à cette activité a été la démarche la plus difficile, car il a été impératif de clarifier, de mettre en mots, en quoi pour moi la danse est un moyen pédagogique dans l'évolution et dans l'accompagnement de jeunes adolescents. C'est à la suite de différentes lectures d'ouvrages, qui m'ont accompagnée tout au long de ce travail de recherche, que j'ai trouvé les mots me permettant de donner du sens à cette activité artistique et d'écrire ce travail de mémoire.

2.2.1. « Reconstruire le désir d'apprendre par les pratiques artistiques »

À travers cet ouvrage de M. Barboni, M.Gache, M.-A. Ronin (2003), j'ai pu comprendre en quoi la médiation artistique permet un meilleur développement personnel lorsqu'on accompagne des élèves en difficultés scolaires. Dans mon atelier, qui est un lieu à part, un espace différent de l'espace classe, j'ai pu observer l'attitude des élèves changer petit à petit, pour que le groupe puisse se construire et chaque individu co-exister avec ses propres limites et son propre vécu. Cet ouvrage met l'accent sur ce qui pour moi est essentiel afin que chaque participant puisse évoluer grâce à une activité artistique, ingrédient principal de mon atelier. Dans un atelier de danse, les facteurs motivationnels deviennent essentiels pour la mise en place d'une atmosphère guidée par le respect, la collaboration, l'entraide et la stimulation. Mais encore, l'ouvrage met en évidence l'importance de l'adulte dans les activités artistiques : « Il s'agit toujours de « faire avec », ou de faire ensemble et non à la place de ou pour, même si les difficultés, parfois grandes, suscitent chez l'adulte la crainte que l'enfant va se tromper... » (p.40). L'adulte ne devient pas l'outil permettant aux élèves d'atteindre les objectifs fixés, mais il contribue à ce que la créativité des élèves et la sienne puissent s'extérioriser et donner forme à des dynamiques différentes et

riches pour les uns et les autres. Dans les activités artistiques, tout est bon à prendre et l'adulte ne « devrait » pas avoir d'attentes particulières. Il doit laisser la créativité s'exprimer et ensuite l'utiliser pour en faire quelque chose avec les élèves. Le lâcher prise, aller vers l'inconnu, laisser les choses se faire, expérimenter avec les élèves et partager les ressentis avec eux, être à l'écoute de ce qui se véhicule à travers une activité artistique, voilà ce que j'ai retenu de cet ouvrage et sur lequel, dans l'écriture de mon récit je me suis basée pour mettre en évidence certaines observations que j'ai faites lors de l'atelier danse.

2.2.2. « Quand la danse guérit »

J'ai pu mieux comprendre comment la danse et le rythme agissent sur les individus, non pas seulement au niveau du mouvement du corps mais aussi au niveau de la psyché.

L'ouvrage de F. Schott-Billemann (2012) explique à travers un regard anthropologique, clinique et thérapeutique comment la danse, le rythme et la répétition des gestes permettent à l'individu de se relier à lui mais aussi à l'autre et à l'espace qui l'entoure. L'atelier danse permet d'observer la rencontre entre les individus et les relations qui émergent à travers la danse. Comme la plupart des activités artistiques, cet atelier est conçu comme objet transitionnel entre l'individu, les autres et le monde. « Aujourd'hui, plus que jamais, la danse occupe une place de choix dans notre époque chaotique, nous permettant de communier aux sources profondes de notre être, dessinant les contours de notre véritable identité, assurant notre équilibre et restaurant notre santé » (p.124).

D.W. Winnicott (1958) met bien en évidence que l'objet transitionnel est un moyen pour le nourrisson de se détacher de la mère et accepter le détachement : « L'objet transitionnel est la première possession "non-moi" du nourrisson. Cela est complexe à saisir, car Winnicott considère que le nouveau-né ne perçoit pas sa mère comme distincte de lui. Au contraire celle-ci serait, du point de vue du nourrisson, comme un prolongement de lui-même » (D.W. Winnicott (1958) cité par Rémy Bailly, 2001, p.42). Et ajoute : « (…) celui-ci peut progressivement accepter les frustrations de la séparation d'avec sa mère, et par là même avoir le sentiment d'exister comme individu distinct (...) » (D.W. Winnicott (1958) cité par Rémy Bailly, 2001, p.44). L'atelier danse en ce sens devient l'objet transitionnel qui permet à l'élève de se confronter aux autres et au monde travaillant ainsi de manière objective sur ses difficultés émotionnelles. Cela lui permet de mieux comprendre et réguler ses mécanismes internes et par la même occasion de renforcer la confiance en lui, augmentant ainsi le sentiment d'exister dans sa singularité. Mais encore, ce livre permet de mieux comprendre en quoi la danse devient thérapie dans différentes difficultés liées à la psyché et au corps.

2.2.3. Pierre Dulaine et « Dance with me »

Dans mes recherches bien avant la rédaction de ce mémoire, j'ai retrouvé des articles très intéressants écrit par Pierre Dulaine un ancien danseur. Il y a 17 ans ce danseur professionnel, a créé la « méthode Dulaine ». Cette méthode est encore peu connue en Suisse, mais elle a un grand succès dans des écoles du Canada, d'Amérique et de France. Très innovante, elle attire le regard international dans les prises en charges hospitalières, des établissements médicaux sociaux et des écoles.

La méthode proposée rentre dans les mêmes catégories que la méthode Montessori[1], la méthode Suzuki[2] ou

[1]Méthode Montessori : philosophie fondée sur l'auto guidage intérieur.

[2] Méthode Suzuki : philosophie basée sur le développement de la personnalité au point de vue social et émotionnel ; communication et faculté à écouter et à parler etc.

encore Waldorf Education[3]. La méthode Dulaine est basée sur une philosophie similaire. Elle utilise le groupe pour aider l'individu dans ses difficultés.

La lecture des articles m'a permis de trouver l'élan nécessaire pour choisir mon thème de recherche et mettre des mots sur mon vécu en tant qu'adulte dans cet atelier.

Ces ouvrages et articles m'ont été utiles dans la vision globale qu'aujourd'hui j'ai de l'atelier danse et m'ont démontré le bien fondé de mes ressentis envers cette activité et ce qu'elle peut apporter aux jeunes qui y participent.

2.3. Quels apprentissages ?

Dans ma recherche, je travaille sur la récolte de différentes données liées aux interactions et comportements que les élèves expriment dans l'atelier danse, qu'ils soient verbaux ou non. La danse devient alors un moyen pour que la particularité, l'individualité, la fragilité, et les difficultés des élèves puissent s'extérioriser.

Les acquis ne sont pas tant dans l'apprentissage des pas de danse ou dans la mémorisation et moins encore dans les aspects cognitifs, mais il est question de découvertes dans le domaine des ressentis, des émotions et de soi. Domaine peu travaillé dans les contextes scolaires car il ne peut pas être quantifié et dont il convient de dire qu'il est peu maîtrisable. Il implique l'acceptation de la subjectivité au même titre que de l'objectivité. Jean-Pierre Minary (1999) explique que « l'affectivité semble relever de l'ordre de l'ineffable, de l'irrationnel, du non scientifique » (p.57). Le domaine de l'enseignement tient à séparer le subjectif de l'objectif, le maîtrisable du non - maîtrisable. Ainsi que le signale Minary (1999) « (…) Enseigner ne signifie pas éduquer cela appartient au domaine de l'éducation et donc de la famille » (p.58). Il convient de dire que la frontière entre l'enseignement et l'éducation est en lien avec l'image que l'on a de ces deux métiers. Personnellement en tant que professionnelle, je porte un regard lié à mon vécu professionnel ayant une double formation, celle d'éducatrice et celle d'enseignante.

Dans l'enseignement spécialisé, nous sommes confrontés quotidiennement à ces deux pôles qui apportent une certaine complémentarité permettant un regard global de l'élève.

Lorsque j'étais à l'école, enseignants et parents collaboraient ensemble dans mon éducation, dans l'enseignement du savoir, du savoir-faire et du savoir être.

L'école, aujourd'hui encore, s'engage à accompagner les jeunes vers l'« être » adulte. Elle s'engage auprès des parents et de la société à ce qu'ils soient capables de réflexion, de contrôle de soi. Elle s'engage également à transmettre des connaissances afin de leur permettre d'avoir un bon travail et des objectifs (projets de vie). Nous, les enseignants, nous sommes porteurs et transmettons au quotidien ces codes de conduite. Comme si, dès l'instant où nous pénétrons dans le périmètre scolaire, notre vie personnelle, le « qui nous sommes », nos ressentis, nos envies et besoins, nos émotions et sentiments n'existaient plus. Minary (1999) nous explique comment le contexte scolaire différencie l'affectif du cognitif et comment l'accès au savoir est en lien avec une forme de contrôle pulsionnel « La raison signifie le calme des passions, la neutralité de l'objectivité et du raisonnable, la maîtrise des bouleversements émotionnels, l'accès à la culture (…) » (p.57). De manière indirecte, ceci explique en grande partie la raison pour laquelle le domaine des ressentis des émotions et du subjectif sont moins travaillés dans nos établissements scolaires. Il me semble comprendre que les élèves sont amenés à contrôler leurs émotions privilégiant le travail dans le domaine cognitif. À travers les générations, les

[3] Méthode Waldorf : basée sur une vision holistique qui tient compte des dimensions physique, mentale, émotionnelle, familiale, sociale, culturelle et spirituelle du développement humain.

écoles ont privilégié le regard, l'apport scientifique dans la prise en charge scolaire.

2.3.1. En quoi l'atelier danse est différent

L'atelier danse ne fonctionne pas de la même manière que dans les différents contextes des établissements scolaires. La danse ouvre les portes liées au domaine des ressentis et des émotions, de l'expression et de l'extériorisation intérieure des élèves. Le travail de groupe est privilégié dans l'atelier ce qui permet à chaque participant d'évoluer individuellement et à travers le groupe. Dans le contexte classe souvent, on privilégie l'avance individuelle des élèves et on laisse peu de place au collectif.

Minary (1999) explique que les enseignants privilégient l'individuel du collectif déjà dans la collaboration avec les autres professionnels car cela implique de s'exposer aux autres. Je rajouterai aussi que le regard des autres implique une mise en danger de soi comme si on laissait aux autres le pouvoir de nous observer.

L'atelier danse est un lieu ouvert, sans porte, où élèves et adultes expérimentent et grandissent ensemble indépendamment des connaissances, des études des uns et des autres et de leur âge.

La danse suppose un engagement individuel qui met en jeu la personne. L'approche corporelle dans cette activité artistique donne la possibilité de partager et de communiquer autrement. Elle permet d'investir d'autres apprentissages liés à la connaissance de soi.

C'est en ce sens que pour moi l'atelier danse a toute sa place dans un contexte scolaire et dans la prise en charge d'élèves en difficultés.

2.4. L'impact narcissique

Le narcissisme social se nourrit du regard valorisant des autres sur soi, dans le sentiment d'appartenance à un groupe. Au début, ces éléments étaient inexistants dans l'atelier danse. Il fallait les construire, les créer ensemble. Chaque élève devait trouver une place dans la dynamique du groupe et du couple lors de la danse à deux. Affronter le regard des autres, ses propres difficultés dans un contexte qui nous met en danger dépasse largement les apprentissages habituels auxquels les élèves ont l'habitude. Il y a de quoi se sentir en péril narcissiquement parlant. Narcissisme et identité personnelle : Qui je suis? Comment je me perçois? Comment les autres me voient? Le narcissisme et l'identité sont deux facteurs importants qui interagissent entre eux P. Denis (2012), apporte une réflexion intéressante à ce sujet : « Il faut donc reconnaître à l'identité deux versants qui recouvrent deux aspects du narcissisme. L'un est intime - entre soi-même à ses propres yeux - et l'autre social : ce que l'on présente à autrui pour qu'il vous reconnaisse, dans tous les sens du terme. L'identité apparaît ainsi sous le double versant d'une raison d'être et d'une raison sociale (...) » (p. 114). L'atelier danse touche non seulement au narcissisme mais à l'identité des élèves. L'identité, tout comme le narcissisme, sont en continuelle évolution, surtout à l'adolescence. Les jeunes sont à la recherche et dans la construction d'eux-mêmes et à travers l'expérience de la danse, ils sont peut-être au plus proche de ce qu'ils sont en réalité. Plus précisément l'activité permet de mettre les élèves dans des situations réelles dans lesquelles ils apprennent à ressentir, éprouver des émotions, des sensations encore inexplorées ou peu connues.

3. Méthode

3.1 Question de recherche

La question de recherche investiguée dans ce mémoire professionnel est la suivante : En quoi l'atelier danse permet à l'individu et au groupe d'élargir ses connaissances et défier ses difficultés l'amenant vers une « transformation » ?

Persuadée que cette activité artistique a toute sa place dans une prise en charge scolaire, tout comme la musique, le dessin et d'autres activités proposées dans nos établissements scolaires, il est pour moi important de démontrer que cette activité, née à travers un projet professionnel individuel qui est le mien, peut se révéler importante dans le développement des élèves pendant la phase de l'adolescence.

Dans ce travail de recherche, je vais tenter d'expliquer (à travers mes observations de terrain et les différentes lectures et mon analyse), en quoi l'atelier danse peut-être un dispositif d'observation dans la rencontre et dans les relations entre les élèves

3.2. Plan de recherche

Ma recherche est basée sur une démarche plutôt clinique que, depuis deux ans, j'essaie d'apprivoiser à travers les séminaires de recherche (MAES 601.2-3) de M. Cassagne à la HEP (Lausanne). On entend, par approche clinique une vision alternative qui propose à travers un objet d'étude d'observer sur une certaine durée un individu, un groupe ou une organisation.

La démarche clinique permet une co-construction de sens, une compréhension commune de l'objet de recherche. Il s'agit de tenir compte de la réalité psychique du sujet, des autres et de la réalité extérieure dans sa pratique. Hanique (2009) relève qu': « il s'agit de s'intéresser au vécu des acteurs sociaux, d'écouter ce qu'ils ont à dire de leur parcours et des phénomènes sociaux qui les concernent. La démarche clinique est conçue pour favoriser l'empathie, la compréhension mutuelle, la co-construction des hypothèses et des interprétations, la confrontation des savoirs théoriques, pratiques et « expérientiels ». Le cadre qui l'accompagne doit favoriser l'implication et la distanciation, l'analyse objective et l'expression subjective. Aller au plus près du vécu des acteurs conduit à remettre en question les frontières entre psychologie et sociologie, extériorité et subjectivité, réalité et représentation. La dimension existentielle des rapports sociaux est un élément incontournable qu'il convient de prendre en compte. Le « vécu » est une dimension irréductible de ce qui fait société » (p.156).

Ce travail implique une prise de conscience des modifications et des transformations de l'objet observé mais encore, la démarche clinique permet aussi la transformation et la modification du sujet-chercheur.

3.3. La posture du chercheur

L'objet de recherche et le chercheur évoluent, grandissent ensemble tout au long du processus, comme liés par un « fil rouge ». Le chercheur, étant impliqué dans sa recherche et au plus proche de l'objet recherché, ne peut être à l'écart d'une transformation ou d'une modification personnelle.

La frontière entre lui et l'objet de recherche est perméable, ce qui implique un échange continuel. La position du chercheur est celle de l'observateur participant. Par conséquent, il n'est pas extérieur à l'objet de recherche, mais est impliqué dans celle-ci et interagit avec l'objet étudié. « L'observateur participant interne doit, à partir d'un

rôle permanent et statutaire d'acteur, accéder au rôle de chercheur. C'est notamment la condition des enseignants et des travailleurs sociaux qui travaillent en institution ou dans la rue et qui décident de mener une recherche à partir de leur travail (Kohn, 1985-1986, cité par Lapassade, 2002). En accédant au rôle de chercheur, ils doivent, selon le schéma classique, conquérir une « distanciation » à partir d'une position initiale de « participation » complète, d'immersion dans ce qui devient leur « terrain » d'observation» (Lapassade, 2002, p. 380).
L'observation, l'un des outils indispensables de l'approche clinique, rend possible la mise en place de différentes interprétations empiriques qui s'appuient sur l'expérience et non plus seulement sur la théorie pour réfléchir sur les savoirs acquis des élèves.

3.4. La recherche-action

Afin de pouvoir mettre en œuvre les différentes transformations et modifications que l'expérience de l'atelier danse a opéré sur les élèves, je me suis appuyée sur l'une des méthodes utilisées par l'approche clinique: la recherche-action: le chercheur est directement impliqué dans la recherche et interagit avec l'objet d'étude. C'est ce que l'on appelle l'observation participante qui est un dispositif de recherche sur une période où le chercheur (moi) et l'objet de recherche (les élèves) sont en interaction sociale dans un milieu précis. Ce lieu privilégié dans ma recherche est l'atelier danse.
Dans l'atelier danse, je ne suis pas seulement l'adulte qui enseigne (avec le professeur de danse) mais aussi une participante active dans le groupe des élèves. C'est-à-dire que je danse avec eux en tant que partenaire dans les danses de couple et danseuse lorsqu'il faut danser en groupe. Georges Lapassade (2002/1) met en évidence cette démarche : « Le chercheur s'efforce de jouer un rôle et d'acquérir un statut à l'intérieur du groupe ou de l'institution. Ce statut va lui permettre de participer aux activités comme un membre, tout en maintenant une certaine distance » (p.379). Je n'ai pas eu besoin de m'efforcer de jouer un rôle afin acquérir une place particulière à l'intérieur du groupe puisque en tant que professionnel dans l'établissement scolaire, mon statut est reconnu. Par contre, ce qui se joue dans mon rôle d'enseignante se situe au niveau du changement de la perception que les élèves ont de moi dans l'atelier, en lien avec mon statut de danseuse et de partenaire.
Participer activement à l'atelier danse est un moyen qui va me permettre de mieux comprendre ce qui se passe en terme d'apprentissages et, de manière plus concrète, d'observer les phénomènes de groupe et les différentes transformations de l'individu directement de l'intérieur du groupe, ainsi que les différents processus relationnels qui s'y jouent. Il est question d'être au plus proche de l'objet d'étude à travers ma participation active et donc mon implication en tant qu'individu.

3.5. Le recueil de données

Tout au long ma recherche, et pour ne pas oublier des éléments importants survenus pendant l'atelier, j'ai mis en place un journal de terrain, un recueil de données dans lequel j'ai écrit tout ce que j'observais. En effet, le passage à l'écriture est essentiel pour le chercheur qui est impliqué dans la situation observée. L'écriture étant un moyen permettant de se distancer de l'objet de recherche.
Les observations recueillies pendant cette période, sont multiples: les comportements, les émotions, les attitudes, les regards, les interactions, les commentaires, les réactions, les blocages, les difficultés, etc. Elles décrivent mon regard objectif et subjectif dans différentes situations. Etant moi-même active dans le groupe, mon ressenti et mon vécu font partie intégrante des observations inscrites dans mon journal de terrain.
De manière plus concrète, il y est rapporté le vécu lié à la pratique, les observations, les ressentis ainsi que

d'éventuels questionnements. Cet outil de travail, qui joue un rôle primordial dans une démarche de type clinique, permet la conservation des données de traces significatives mais aussi de celles qui vont le devenir. L'utilisation de différentes sources de données, non sélectives, permet également de se prémunir de certains biais, gardant une ouverture pour différentes pistes de compréhension.
La recherche est liée à la substance même du quotidien « à l'événementiel et jusqu'au détail - jamais insignifiant » (Cifali & André, 2007, p.385).

3.6. La distanciation

Dans une démarche clinique, le chercheur doit être attentif à se distancer de l'objet de recherche tout en étant un participant actif. Pour pouvoir effectuer cette distanciation, j'ai relié ce que j'ai appris du terrain aux différentes théories qui m'étaient enseignées dans le séminaire de recherche. En comprenant mieux ce qu'est une démarche clinique et la posture du chercheur dans les séminaires de recherche de la Hep, j'ai pu mieux me distancer de mon objet d'étude. Georges Lapassade (2002/1) met en évidence l'importance de la distanciation: « L'observateur participant a besoin de s'impliquer dans la vie du groupe afin d'étudier les valeurs, les normes et le point de vue de ses membres, mais il doit en même temps se maintenir suffisamment détaché pour relier ce qu'il apprend sur le terrain avec des théories sociologiques » (p.381).
La distanciation de l'objet de recherche se fait à travers la récolte des données du terrain et le cadre théorique choisi par le chercheur. C'est à travers ce processus, qui est relativement long, que je peux émettre des hypothèses de compréhension. Trouver la bonne distance est essentielle dans ce type de recherche.
L'acte de l'écriture de mon journal de terrain, la relecture, la réécriture (processus qui m'a pris beaucoup de temps) m'ont permis aussi de prendre de la distance et ainsi de construire, petit à petit, ma pensée.
Il a donc été question pour moi de faire preuve d'empathie à travers le processus de distanciation de l'objet de recherche. La définition de Gilles Amado (2002) convient à ce que j'entends par empathie : « Etre empathique, c'est percevoir le monde intérieur de l'autre comme si l'on était lui, mais sans jamais perdre la condition « comme si » (c'est-à-dire sans jamais se départir d'un certain décentrement) » (p.371).
A ce stade de la méthodologie il me semble important de mettre en évidence, qu'adopter une démarche clinique nécessite plusieurs règles tant au niveau déontologique qu'éthique grâce auxquelles, je l'espère, je pourrais me situer en tant que chercheuse dans mon objet d'étude, de m'impliquer dans l'atelier danse en tant que participante et d'avoir le recul nécessaire afin de construire et d'élaborer des connaissances à travers mes observations du terrain et le cadre théorique choisi.

3.7. Pourquoi une démarche clinique ?

J'avais besoin d'une méthodologie me permettant d'être participant sans être une simple observatrice extérieure à mon objet de recherche. En ce sens, la démarche clinique m'a permis de vivre le groupe, d'être immergé dans son évolution et ses difficultés, de le vivre aussi à travers mes ressentis. Cela m'a permis, de porter un regard différent sur ma posture d'enseignante. De manière générale, nous cherchons à tout prix l'objectivité. En tant que professionnels, nous avons peur de parler de nos ressentis intérieurs car il est question de dévoiler une partie intime de soi et peut-être même, d'avoir peur de ne pas être de bons professionnels. Travailler avec cette méthodologie m'a permis de ne pas avoir peur de mes représentations mais au contraire d'en tenir compte et d'en prendre conscience pour que mon regard puisse être le plus objectif possible.
Grâce à la démarche clinique, j'ai pu me rendre compte que l'utilisation de diverses sources de données et de

champs différents m'ont permis de garder une certaine ouverture pour tenter de faire émerger des pistes de compréhension, sans rentrer dans quelque chose de type plutôt sélectif et peut-être moins approprié lorsque l'on travaille avec l'humain.

3.8. Description du contexte de recherche et des participants

Les élèves accueillis dans mon établissement scolaire spécialisé sont âgés entre 14 et 18 ans (prolongation scolaire). Ce sont des élèves accusant des retards scolaires, des troubles du comportement et/ou en situation de handicap. Nous les aidons à mettre en place un projet de formation professionnelle adaptée à leurs capacités.

L'école offre une prise en charge pédagogique dans des classes réduites et une palette d'ateliers dans le but d'intégrer petit à petit les jeunes dans le monde du travail. L'objectif à la fin de la scolarité est de pouvoir offrir une solution et une place de formation spécialisée adéquate et réaliste pour chaque élève.

L'école propose une prolongation scolaire à chaque élève en accord avec l'OAI, les parents et les élèves. La prolongation scolaire permet de continuer à travailler avec les jeunes et de les intégrer de manière adéquate dans des centres de formations spécialisées ou dans des ateliers protégés selon leurs difficultés. Pendant leur scolarité, les élèves effectuent des stages et acquièrent des expériences de travail.

Dans le cadre des ateliers proposés à l'interne de l'école, je propose donc depuis quelques années, un atelier danse au deuxième semestre de chaque année. Le but de l'atelier est de faire une démonstration à travers une chorégraphie de danse lors de la remise des diplômes. L'écriture de ce mémoire permet de mieux comprendre en quoi cet atelier pédagogique est important.

La participation des élèves à l'atelier est limitée à 12 personnes maximum (moi comprise).

L'atelier danse comprend des séances dans une école de danse de la région avec un professeur de danse ainsi que des séances d'entraînement dans une classe de l'école.

L'école de danse propose la chorégraphie et l'enseignement des pas de danse. Je suis responsable du reste de l'organisation, du cadre et du suivi.

Pendant le deuxième semestre de l'année 2011-2012 (qui fait partie de mon objet de recherche), l'atelier comprenait huit séances à l'école de danse (les lundis) et sept séances d'entraînement à l'école (les jeudis).

Il y avait 13 élèves participants. Il y avait au total six couples de danse et un élève qui participait à une seule danse sur les trois proposées cette année là.

Dans mon travail de recherche, j'ai focalisé mon observation sur quatre élèves, deux garçons et deux filles, qui ont souvent mobilisé mon attention par leur comportements et interactions me permettant ainsi de mieux comprendre ce qui se joue en terme d'apprentissages dans l'atelier danse. Je précise aussi que deux élèves forment un couple de danse.

4. Comment un atelier danse a vu le jour dans mon école

En 2008 l'idée de mettre en place un atelier ne m'est pas venue spontanément. Chaque collaborateur se doit de créer un espace que l'on appelle « les Ateliers Volants » dans lesquels chacun propose une activité selon ses compétences et intérêts. Les élèves choisissent l'une des activités selon lors désirs.

Chaque collaborateur réfléchit à la mise en place de l'activité et se donne les moyens nécessaires pour sa réalisation. Les élèves choisissent un atelier par semestre et s'y inscrivent. Au deuxième semestre, une nouvelle répartition est mise en place afin de permettre aux élèves de découvrir une nouvelle activité.

L'idée de mettre en place un atelier danse pour les élèves est venue de mes connaissances et de mes expériences lorsque j'étais enfant et adolescente. Dès lors, énormément de souvenirs positifs ont traversé mon esprit et c'est à ce moment que j'ai proposé à mon responsable un projet d'atelier un peu hors du commun.

De manière générale, les ateliers proposés sont : le modelage, la musique, le théâtre, la peinture, l'informatique, l'anglais, le sport etc... Activités souvent proposées dans les établissements scolaires. Mon atelier est un peu hors du commun car il sort des activités proposées « normalement ». La danse étant habituellement une activité qui se pratique hors contexte scolaire.

4.1. Un clin d'œil sur l'organisation

Revenons à la mise en place de cet atelier. Deux périodes par mois étaient consacrées à l'apprentissage des pas de danse à l'école de danse et, le reste du temps, à savoir deux périodes une fois) par semaine, nous nous entraînions dans une salle de classe. Une classe qui se transformait en une piste de danse aux rythmes endiablés de Salsa, Koduro, Cha-cha-cha , etc.

Mon atelier prenait forme, non seulement dans ma tête, mais il se réalisait concrètement. Après la question de l'organisation, de la mise en place du projet, il fallait trouver les élèves.

En accord avec les autres collègues, je suis allée dans les différentes classes de l'établissement pour tester un peu l'intérêt général. J'expliquais aux élèves le contenu de l'atelier, l'objectif (la représentation en fin d'année) et de manière générale ce que cela impliquait en termes d'engagement pour les futurs participants. Les places étaient restreintes, dix élèves maximum.

La question de mon engagement s'est posée. En effet, est-ce que j'allais participer en tant qu'enseignante ou aussi en tant que membre du groupe et donc en tant que partenaire de danse? Très vite je me suis aperçue que les élèves comptaient sur moi et sur mon soutien, tant à l'école de danse qu'à l'école et également lors de la présentation à la remise des diplômes. J'ai donc décidé de faire partie du groupe et de m'y engager au même titre que les élèves.

4.2 Le récit d'un atelier danse

4.2.1 Comment le groupe s'est crée

Pour l'étude du présent mémoire, j'ai décidé d'observer de manière plus fine les différentes interactions et le vécu des élèves de l'atelier danse qui a eu lieu pendant l'année scolaire 2011-2012.

Cette année là, comme chaque année, j'ai été dans les différentes classes afin de « recruter de nouveaux et d'anciens danseurs ». Nous étions douze : quatre élèves ayant déjà participé et sept pour qui tout était à

découvrir. Nous nous sommes rencontrés hors cadre scolaire afin que le groupe puisse faire connaissance avant de démarrer cette nouvelle aventure artistique. L'atelier avait déjà fait ses preuves dans l'établissement scolaire.
Personnellement j'étais largement rodée pour pouvoir mettre en place un cadre et informer les élèves des choses importantes afin que tout se passe au mieux. Cette première rencontre était importante pour que le groupe puisse démarrer sur de bonnes bases de travail, tous étant à la même enseigne. J'ai donc profité de mettre au courant les élèves de l'organisation mais aussi de ce qui nous attendait en terme de défi et de travail.
Partant du principe que l'atelier est un lieu de création et d'expression, j'ai tenu à mettre en évidence des règles éthiques importantes pour que tout le monde puisse être à l'aise et se sentir en confiance. Tenant compte des différentes personnalités des élèves, il était important que chacun puisse se sentir bien, à l'aise, sans risque d'être jugé par les autres. Les difficultés des uns pouvant provoquer les moqueries des autres et vice-versa. Pouvoir se sentir en confiance signifie pour moi ne pas avoir peur du regard des autres, assumer ses difficultés dans un lieu de respect, de partage et de confiance.
Respecter les difficultés des uns et des autres pour pouvoir évoluer et avancer de manière individuelle. Les jeunes peuvent souvent être très blessants entre eux et je ne souhaitais pas que cela arrive dans mon atelier. En ce sens, j'ai aussi tenu à clarifier avec eux que : l'engagement, la constance, l'entraînement, la ponctualité, le soutien, l'entraide étaient des ingrédients importants pour atteindre notre but : la représentation.
Cette année là pour une question de temps et d'organisation (occupée par ma formation à la HEP), l'atelier a démarré tardivement. Il nous restait peu de temps avant la soirée de la remise des diplômes. L'organisation était donc changée. Nous sommes allés à l'école de danse une fois par semaine: les lundis.
Pour pouvoir s'y rendre, faire une heure de leçon avec le professeur et revenir à temps pour les bus scolaires et les trains, nous devions utiliser une partie de la pause de midi.
Le déplacement prenait environ 45 min à pieds par n'importe quel temps. Les élèves étaient d'accord de diminuer leur pause et de se retrouver à l'extérieur de l'enceinte scolaire. J'avais prévu environ sept leçons à l'école de danse pour apprendre la chorégraphie et autant de jeudis en classe pour s'entraîner et être prêts pour la remise des diplômes.
Les jeudis : je disposais de deux périodes pour nous entraîner. Puisque nous étions douze et les classes trop petites, j'ai proposé au groupe de travailler en deux sous-groupes avec les « couples de danse » (qui n'étaient pas encore faits).
Les élèves ont spontanément commencé à choisir avec qu'ils allaient danser.
Amusée par ce réflexe qui se répète chaque année, je suis rapidement intervenue, clarifiant qu'indépendamment des envies personnelles, il fallait déjà voir comment chacun dansait sans oublier que le professeur de danse allait lui aussi donner son avis à ce sujet.
Comme chaque année, les choses allaient se faire à travers le groupe et l'individualité de chacun et ceci indépendamment du programme ou du choix de la chorégraphie. Heureusement, les élèves qui avaient déjà participé à cet atelier sont intervenus expliquant aux autres que tout irait bien, que les choses allaient se faire petit à petit et qu'il fallait le vivre sans se poser trop de questions.
Le groupe était formé de beaucoup d'individualités différentes. Chacun a réagi de manière différente à l'activité que je proposais. Certains ont manifesté de l'excitation, d'autres ont fait preuve de calme et d'autres encore de la distance comme si rien ne pouvait les déstabiliser.

4.2.2 Quelques appréhensions

Cette année là, deux jeunes filles faisaient partie de la troupe. Ces adolescentes faisaient beaucoup parler d'elles à l'école. Souvent elles avaient des attitudes peu sympathiques envers les autres.

Elle s'amusaient à déranger, dénigrer les filles plus faibles et moins « gâtés » par la nature. Elles se moquaient des autres et elles pouvaient être très « méchantes » envers leurs camarades. Elles étaient des leaders dans leur cercle d'ami(e)s et elles en étaient fières. Ces adolescentes n'avaient pas conscience « du mal » que leurs attitudes pouvaient faire aux autres.

J'étais un peu inquiète par rapport à certains comportements que ces adolescents pourraient manifester et comment les interactions entre ces deux jeunes filles et le groupe pourraient influencer négativement le bon déroulement de l'activité. Beaucoup d'autres questions remplissaient ma tête: comment les jeunes allaient accepter la proximité des corps dans la danse en couple? Être proche de l'autre, poser ses mains sur l'autre ce sont des choses qui paraissent faciles, mais dont les élèves n'ont pas l'habitude. Même nous, en tant qu'adultes, nous acceptons difficilement que l'autre envahisse notre espace vital. Il suffit de penser comment l'on se sent dans des situations de proximité, comme par exemple : aller chez un médecin, un dentiste ou un ostéopathe pour la première fois. Mais encore, dans les trains bondés du matin, dans les concerts et au cinéma. E.T. Hall (1978) explique ce phénomène à travers ce qu'il nomme la dimension cachée, celle liée au territoire de tout être vivant, animal ou humain, c'est l'espace nécessaire à son équilibre. De manière générale cette dimension évolue à travers notre société et notre culture. A travers ses études il met en évidence en quoi cette dimension d'espace est importante pour chaque être vivant.

Nous gardons souvent des postures de protection, nous nous sentons mal à l'aise, notre corps réagit, et parfois la panique surgit. Ce sont des mécanismes de défenses qui sont élaborés par le Moi (partie de la personne la plus consciente), sous la pression du Surmoi (agent critique, intériorisation des interdits et des exigences) de la réalité extérieure, et permettant de lutter contre l'angoisse et les situations où la personne se sent envahie dans son espace vital.

Comment allions-nous réussir à faire abstraction des préjugés liés à l'autre? Comment danser avec un autre jeune que l'on ne porte pas dans son cœur, ou qu'elle/qu'il ne nous plait pas? Envers qui nous ne ressentons pas d'attraction pour des raisons propres à nos exigences personnelles. Les jeunes, tout comme les adultes, ont des critères bien précis des personnes qui peuvent ou non les approcher, les toucher, leur parler et pourtant dans l'atelier danse chacun d'eux sera confronté à dépasser ses difficultés, ses préjugés. Nous tous avons décliné une invitation à danser, ou à boire un verre etc., car la personne en face ne répondait pas à nos exigences personnelles.

Bien que positive, je me préparais à toutes les éventualités que je pouvais rencontrer pendant cette aventure sans pour autant me faire conditionner par ces pensées. Barboni, Gache, Ronin (2003) expliquent clairement mes pensées et mes craintes à ce moment : « Savoir qu'il faut vivre l'incertitude à chaque instant et accepter de la vivre représentent sans doute l'assise de toute pratique professionnelle » (p. 97). Je faisais confiance à mon instinct, à ma capacité dans la gestion du groupe et à l'expérience déjà vécue dans l'atelier les années précédentes.

4.2.3. La danse un lieu qui éveille des émotions

L'atelier est un projet fort intéressant pour les élèves, mais il est vrai qu'il fait surgir des peurs intérieures chez eux touchant ainsi un domaine peu exploré dans la pédagogie spécialisée.

Il touche à des sensations et à des émotions qui dépassent largement le contexte scolaire ordinaire. C'est la raison pour laquelle il est nécessaire de savoir si le prof de danse est beau, jeune et séduisant? Ce genre de questions ne se posent pas pour les autres enseignants de l'école, alors en quoi est-il nécessaire de formuler ce genre de questions? L'essentiel est qu'il nous apprenne à danser et qu'il nous propose une chorégraphie pour la représentation de fin d'année. Qu'il soit bon dans ce qu'il fait et cela indépendamment de son aspect extérieur. Pourtant chez ces adolescentes, il semble important qu'il soit beau.

Est-ce que cela touche à l'idée que les jeunes se font de la danse? Ou à l'image que les filles ont d'un danseur professionnel? En effet les vidéos, les clips de chanteurs et danseurs auxquels les adolescents font référence, sont souvent très érotiques.

Les danses, les habits et les attitudes des danseurs sont très provocateurs. Elles s'imaginent peut-être que la danse est seulement un outil érotique tel qu'il leur est proposé aujourd'hui sur youtube ou sur les chaînes de musique.

L'atelier, sans doute, touche à la question de la sexualité, de l'érotisme, de l'amour et les jeunes y sont confrontés chacun de manière différente et selon leur individualité. Ils le sont en lien avec leurs difficultés et limites dans ce domaine.

4.3. Portrait de Hayla et de Nadège

Comme je le cite plus haut dans mon texte, la recherche est basée essentiellement sur l'observation de quatre élèves qui ont souvent mobilisé mon regard et mes interventions pendant l'activité de la danse. Il s'agit Hayla, Nadège, Sébastien et Alan (noms fictifs) dont deux forment un couple dans la chorégraphie de danse (Nadège et Sébastien).

Hayla est une jeune fille de 16 ans. Elle est arrivée à TEM cette année scolaire (2011/12). Auparavant elle était dans une école obligatoire en classe VSO.

Hayla a décroché sur le plan scolaire et les conséquences de cet échec l'ont portée à accumuler du retard dans ses apprentissages. C'est pour ces raisons qu'elle est arrivée à l'école fragilisée. La durée de ces expériences négatives n'a fait qu'empirer sa situation, baissant ainsi son estime d'elle-même et sa confiance sur les plans scolaires et personnels. De plus, lorsqu'elle est en groupe avec ses amies, elle fait preuve de beaucoup d'immaturité et d'agressivité. Ces attitudes sont, à mon avis, liées à ses difficultés de confiance en elle et, lorsqu'elle se sent en danger, elle se défend de la seule manière qu'elle connaît : en rabaissant les autres, les ridiculisant et parfois en y prenant du plaisir.

Nadège a 15 ans, elle est arrivée à TEM il y a deux ans. Avant elle était dans une autre école spécialisée. Elle a beaucoup de difficultés scolaires et de comportement, surtout lorsqu'elle est en groupe. C'est une bonne copine d'Hayla et ensemble elles forment un duo explosif. Elle a les mêmes attitudes que Hayla envers les autres filles.

4.4. L'image comme processus dans le devenir

Les élèves étaient très excités à l'idée d'aller danser. Les filles de manière générale étaient les plus euphoriques. Elles m'ont posé beaucoup de questions pendant le trajet : « Madame comment il est le prof? Il est beau? Mme qu'est-ce que l'on va danser? Mme on marche vite.... Mme, Mme, Mme.... Fort sympathique, tout cet enthousiasme, mais tellement épuisant pour moi qui ne pouvais pas marcher tranquillement et me relaxer, car je ressentais aussi cette excitation de « la première fois ».

Dans le groupe, Hayla et Nadège étaient les plus excitées. Je dirais même qu'elles étaient en ce moment « presque impolies » ce qui m'a amené à intervenir pour leur rappeler que nous n'étions pas à la récréation et qu'il fallait se calmer un peu. L'atelier danse est un contexte différent du contexte classe mais il reste une activité scolaire régie par les mêmes règles.

Les deux adolescentes donnent beaucoup d'importance au paraître et soignent beaucoup leur image physique. Cette image extérieure qu'elles construisent suscite beaucoup de succès auprès des garçons. Je remarque qu'elles peuvent être très féminines de l'extérieur mais lorsqu'elles parlent, et dans les interactions avec leurs pairs, elles peuvent être de « vrais garçons ». Toutes les deux montrent leur féminité à travers l'image, le maquillage, les bijoux mais elle le montrent très peu dans leurs attitudes et comportements.

Ces comportements liés à l'aspect de l'image extérieure mis en évidence à travers le maquillage, les bijoux etc., sont liés à la notion de l'habitus.

Le sociologue Pierre Bourdieu (2004), à travers ses différents ouvrages, à expliqué la notion de l'habitus comme moyen pour l'individu de socialiser, de se mouvoir dans le monde qui l'entoure et donc de faire partie d'une société. C'est aussi reproduire, extérioriser notre propre interprétation du monde souvent commune avec la catégorie sociale à laquelle nous appartenons. En ce sens, Hayla et Nadège fonctionnent selon ce que notre société de consommation, la mode, les médias leur dictent. Comment être, comment s'habiller, se maquiller, marcher etc.

Je pense qu'elles reproduisent comme tout adolescent des comportements leur permettant d'exister et d'acquérir un statut, une place dans le capital social tout en se structurant dans leur habitus. Dans la lecture et ma compréhension de ce qu'est l'habitus selon Pierre Bourdieu (2004), ce type de socialisation ou plutôt ces comportements nous accompagnent depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte, mais ils divergent selon la catégorie sociale à laquelle nous appartenons.

Selon mon avis professionnel ce genre de comportement est légitime d'un point de vue social et personnel. En effet, le besoin de ressembler à la femme, si l'on est une jeune fille, passe avant tout par l'image extérieure et donc par les vêtements, le maquillage, les tallons etc. Il est donc normal qu'elles rentrent dans l'âge adulte par ce genre de changements et cela avant de travailler sur ce qu'est être adulte en terme d'attitudes et de comportements. Elles sont dans le désir d'être adulte, dans le devenir et elles commencent à se comparer aux femmes et à reproduire de manière spontanée certaines choses. Je crois que toute fille à un moment donné a « piqué » un habit, un bijou ou un maquillage à sa mère ou à sa grande sœur.

4.5. Sur le chemin de l'école de danse

Pendant le trajet, toutes les deux semblaient excitées et n'arrêtaient pas d'échanger des idées sur le prof de danse qu'elles allaient « découvrir ». De jeunes adolescentes inquiètes par cette nouvelle rencontre avec un homme danseur qu'elles ne pouvaient pas imaginer autrement que séduisant et mignon. Elles étaient tellement prises à imaginer l'aspect physique du prof de danse qu'elles ne donnaient aucune importance à la question de la danse ou de la manière dont elles allaient s'y prendre. La question de la beauté, de l'image était leur priorité en tant que jeunes adolescentes.

Autant les filles que les garçons, personne ne se doutait que j'avais aussi mille et une questions, comme par exemple : « Est-ce qu'on allait y arriver ? Est-ce que j'arriverai à faire "prendre" le groupe? Arriverai-je à maîtriser la danse, la chorégraphie, le peu de temps qui restait avant la représentation, faire en sorte que les élèves puissent vivre une expérience de réussite, valorisante et unique ? ».

Je crois que les élèves étaient tellement excités qu'ils ne percevaient pas ma nervosité. Personnellement, je me contentais de leur rappeler que le trajet était long et la marche soutenue et qu'il fallait garder un peu de souffle.
Les garçons étaient aussi excités mais de manière différente. Ils me parlaient de voiture, d'histoires de tout genre, de sorties etc. Ils semblaient moins inquiets par ce que nous allions faire. Je crois qu'ils avaient tout simplement une autre manière d'évacuer leur stress du moment, mais tout autant que les filles... ils parlaient encore et encore.
Tout le long de la marche, deux garçons sont souvent vers moi pour me parler de motos, de voitures, rigolaient et parfois, de manière très respectueuse me taquinaient un peu.

4.6. Enjeux narcissiques

L'atelier danse, les déplacements et les différentes interactions, mettent en évidence de manière intéressante le narcissisme des élèves lié à l'image de soi. Le narcissisme indépendamment de ce que l'on peut croire peut s'exprimer à travers différents aspects : moral, corporel, intellectuel, féminin, masculin etc. Paul Denis (2012) donne des exemples dans lesquels le narcissisme prend forme : « Tout peut être objet de fierté : fierté de son métier, de son art, de la beauté de sa femme, de sa collection d'art contemporaine, de sa petite ou grosse voiture, de ses performances sportives, ou bridge ou aux jeux vidéos, (...) » (p. 43).
Dans le groupe, dans les déplacements et dans le contexte de l'activité de danse j'observe que le narcissisme est le plus souvent mis en péril chez les filles, alors que chez les garçons et de manière générale, il est souvent en lien avec le narcissisme corporel. Je précise qu'étant une femme il est plus facile d'observer et de discuter de certaines questions avec les filles dans leurs ressentis qu'avec les garçons qui seraient peut-être plus à l'aise pour en discuter avec un homme.
Je prends conscience que dans la plupart des contextes scolaires, le paraître des élèves n'est pas un élément important dans les différents apprentissages. Le maître n'y prête pas grande importance tant que cela ne rentre pas dans la catégorie dite « vulgaire ». Généralement la question du paraître, de l'être, de la sensualité et de la sexualité sont des thèmes peu abordés dans nos écoles.
Les élèves vivent leur narcissisme de manière différente dans l'atelier danse que dans les autres contextes scolaires. Dans l'expérience de la danse le langage du corps, la communication non verbale est plus accentuée, les élèves vivent leurs difficultés en rapport au narcissisme de manière plus spécifique.
La danse permet de travailler les mécanismes de défense habituels des jeunes et de la même manière de montrer les difficultés individuelles des uns et des autres.
Un autre facteur lié au narcissisme est celui lié à la question de l'appartenance au groupe P. Denis (2012) en parle dans son ouvrage l'appelant « le narcissisme social » de tout évidence c'est un aspect essentiel dans le narcissisme de tout individu. « Faire partie d'un groupe social où il trouve sa place est de toute façon précieux pour le narcissisme de tout individu certains sujets ne trouvent leur équilibre narcissique que par l'appartenance à un groupe » (p. 46). Mais encore il continue disant que : « (...) la valeur du sujet à ses propres yeux est essentiellement assurée par ses relations sociales pourvu qu'elles soient considérées comme valorisantes, voire la célébrité des personnes rencontrées » (p. 46).
A ce stade de ma compréhension des enjeux au niveau du narcissisme des élèves, je prends conscience que les pistes de réflexions sont multiples. D'une part il est question de l'image et du paraître des adolescents dans l'atelier danse, d'autre part du rôle que joue le groupe dans l'image narcissique de chacun d'entre eux. Le rôle que joue le prof de danse dans le narcissisme des filles et des garçons du groupe n'est pas non plus négligeable.

J'ai, moi aussi, un rôle important dans les enjeux narcissiques des élèves mais il m'est difficile d'en parler puisque mon regard par rapport à cette thématique était focalisé sur les élèves et le prof de danse.
Je vais tenter de mettre en mots la suite de ma réflexion à travers les apports de P. Denis (2012). Le groupe de l'atelier danse est composé d'individualités différentes, d'élèves qui se connaissent mais qui ne se fréquentent pas forcement à l'école. Le groupe doit se construire en très peu de temps. D'emblée les élèves sont confrontés au regard des autres et à leur propre regard reflété dans les miroirs de la salle de danse. Ils sont mis très vite en situation : ils se trouvent dans un contexte différent, inhabituel du contexte classe. Il y a un jeune homme danseur qui n'est pas connu, qui n'est pas enseignant et qui leur apprend à danser et il ne fait que ça. Il joue son rôle directement dès leur entrée dans la salle.
La situation est complètement nouvelle et déstabilisante. On ne leur demande pas de faire des calculs ou de répondre à des questions, mais de mouvoir leur corps, de bouger au rythme et cela sans se poser trop de questions.
Tout ce qu'ils connaissent, tout ce qu'ils pensent gérer disparaît en un seul instant dans cet atelier. En effet, la première réaction des élèves est celle du blocage, de la gêne, de la peur et j'en passe mais j'en parlerais un peu plus tard lorsque je décris l'arrivée à la salle de danse. Je peux déjà affirmer que leur assurance liée à l'image et au paraître, que ce soit dans le groupe ou individuellement, a été touché de plein fouet.

4.7. Portrait de Sébastien et d'Alan

Sébastien est un élève de 17 ans, il est dans sa dernière année scolaire (prolongation scolaire). Avant il était en école ordinaire, mais très vite il a été placé en école spécialisée pour ensuite arriver chez nous il y a quatre ans.
Sébastien a de grandes difficultés scolaires. Il fait peu d'efforts pour améliorer ses apprentissages scolaires. Il est conscient de sa situation scolaire et de ses possibilités professionnelles. Il a lâché prise scolairement parlant. Ses résultats en sont la preuve. Par contre, il a de grandes capacités pratiques. Il est précis et propre dans le travail. Manuellement, il apprend vite et fait du bon travail. C'est le « Casanova » de l'école. Beau garçon, il plait beaucoup. C'est un élève qui utilise son image pour rentrer en relation avec les autres, mais qui réagit avec difficulté face aux remarques ou aux observations des autres. Peu importe lui si cela vient des élèves ou des adultes.
En individuel par contre, il fait preuve de capacité de remise en question, mais encore faut-il qu'il fasse confiance à son interlocuteur.

Alan a 15 ans. Il a été diagnostiqué schizophrène. Il a un bon niveau scolaire et nous avons constaté dans les différents contextes scolaires qu'il évolue très vite. Il travaille de manière constante en classe et fait preuve d'une grande autonomie. De manière générale, il entretient de bonnes relations avec ses camarades. Ses difficultés sont liées à son comportement depuis son arrivée dans l'établissement scolaire mais cette année là, il y a eu une grande évolution à ce niveau. De mon point de vue je trouve qu'il a mûri, qu'il est devenu plus adulte dans ses comportements, mais encore qu'il fait preuve de patience, il assume ses responsabilités. Toute l'équipe pluridisciplinaires trouve qu'il a pris « racine », et qu'il avance de manière plus que satisfaisante dans ses apprentissages avec de grandes possibilités pour son avenir professionnel.
Pour donner une image de Alan je dirais qu'il est très imposant, le plus « baraqué » de l'école, ce qui fait que les autres ne vont pas l'embêter. Il aide bien volontiers les camarades, il est souvent disponible et ne porte aucun jugement sur les autres. Au contraire, il est souvent en train de défendre les plus faibles. Selon mes observations

dans ma connaissance de l'élève, Alan vit mal son corps qui a connu une transformation. Il a grossi à cause de la prise des médicaments. Dans les différentes discussions que j'ai pu avoir avec lui, il se rend compte qu'il est en surpoids et qu'il plait peu aux filles. Par contre, il fait preuve de maturité car il a vite compris que sa carrure a aussi des points positifs dans sa relation aux autres. Il est très entre autre respecté et comme cité plus haut, rarement embêté par ses pairs.

5. A la salle de danse

5.1 Acte I

Durant tout le trajet, j'étais envahie par les questions des filles et des garçons et quand enfin nous sommes arrivés, le prof n'était pas encore là et la porte était close. A ce moment il a été difficile de contenir l'euphorie des jeunes. Jusqu'à ce qu'un jeune homme est venu vers nous. Les filles ont arrêté de parler et l'ont à peine salué. Les garçons très à l'aise lui ont serré la main.

Le prof est un jeune homme de 25 ans, souriant et énergique et de belle présence, au « look » juvénile qui mettait en évidence sa personnalité ouverte et sûre de lui. Le voyant au milieu des élèves, je pouvais percevoir une certaine « similitude » dans sa manière d'être, de se présenter et de saluer les élèves. Pour donner un exemple de comment il était, je dirais que les jeunes filles étaient conquises par ce jeune homme coiffé à la mode et stylée. Il s'appelle Jim[4]. Les filles semblaient sensibles et gênées devant lui. En tout cas il leur faisait une belle impression jusqu'à dire qu'il était beau.

Les garçons le trouvaient « cool » et semblaient admiratifs en le voyant. Je précise que les plus excitées et celles dont le comportement était assez embarrassant étaient Hayla et Nadège. Elles le scrutaient de haut en bas, rigolaient, parlaient tout doucement puis rigolaient encore.

Après les présentations nous sommes rentrés dans la salle de danse.

L'aventure commençait et je savais, pour avoir déjà vécu l'expérience à plusieurs reprises, que les élèves s'imaginaient que ce serait amusant et n'imaginaient pas encore que danser, apprendre une chorégraphie signifiait aussi : discipline, entraînement, constance, observation, rythme, mouvement et j'en passe.

Pour ma part, je devais faire preuve de patience, de compréhension, de stimulation et de rigueur pour les amener jusqu'au moment de la représentation.

En repensant maintenant à ce moment, je prends conscience que je vivais cette expérience comme si c'était la première fois. En effet, tout était à refaire, à reconstruire, à réapprendre. Il ne suffisait pas de l'avoir vécu, ou expérimenté. A chaque fois c'était différent.

Les élèves étaient éblouis par la vision de la salle et son aménagement avec tous les miroirs, le parquet au sol, les sonos, la table de mixage. Les jeunes regardaient autour d'eux, et restaient groupés, gênés et intimidés par cet environnement inconnu.

Ceux qui avaient déjà participé à l'atelier étaient surpris aussi, car la salle avait subi quelques travaux d'aménagement. Ils semblaient enthousiasmés de voir les changements.

Très vite l'excitation augmenta. Ils investirent les lieux. Je leur ai demandé d'enlever leurs chaussures et de se changer pour ceux qui avaient pensé à prendre un training.

Les nouveaux élèves sont venus vers moi pour me demander s'ils allaient danser devant les miroirs et, par timidité ou angoisse, certains disaient ne pas arriver à le faire.

Tous étaient un peu intimidés mais les filles étaient très brouillantes et avaient de la peine à se ressaisir. Je n'ai pas prêté beaucoup d'attention à leurs réactions car je savais qu'une fois la musique lancée, ils allaient petit à petit « se lâcher » et ne plus faire attention à ces miroirs qui reflétaient tout et plus encore lorsque l'on se trouve

[4] Prénom fictif.

devant. En attendant que les élèves se préparent, j'en profitais pour discuter avec Jim tant au sujet de la méthodologie des pas de danse que pour savoir ce qu'il avait imaginé faire comme chorégraphie. Malheureusement, je n'avais pas pu le rencontrer avant, puisqu'il est un danseur professionnel et qu'il partait souvent en tournée. Avec beaucoup de tact, il m'a fait comprendre, tout en allumant la musique, de ne pas m'inquiéter.

Les élèves impressionnés par l'acoustique, se mettaient en groupe au milieu de la salle, puis, en écoutant la musique, s'amusaient à se regarder dans les miroirs, dansaient, glissaient avec leurs chaussettes et rigolaient. On aurait dit de petits enfants qui découvraient un lieu de jeux.

Jim leur demanda de s'éparpiller. Leur tournant le dos, il se mit face au miroir. Moi, je fis de même. Et là, comme si de rien n'était, il commença à bouger. Il dansait au rythme et ne se préoccupait pas de savoir si les élèves le suivaient. Je regardais les élèves qui immobiles, me regardaient ... Hayla : « Je ne peux pas moi Madame, il va vite, il danse bien, j'ai honte etc. » et j'en passe... Intimidés, ils bougeaient sur place, s'exprimaient difficilement et avaient de la peine à se laisser aller. Moi aussi, j'étais intimidée puisque je ne le connaissais pas et il était vraiment bon dans ce qu'il faisait. Bien que je devais avoir l'habitude de vivre certaines émotions, je crois qu'en fait il y a toujours une première fois même chez l'adulte.

La danse, à mon sens est un moyen pour pouvoir en faire l'expérience et canaliser ce genre de ressenti.

5.2. Au-delà de l'image

Nadège et Hayla étaient bloquées, et restaient immobiles. Elles me regardaient et intimidées, gênées plus que les autres elles me faisaient comprendre ne pas réussir à gérer cette situation nouvelle. Elles avaient pourtant le don de se mettre en avant devant les autres, de gérer des situations de ce style. A mon grand étonnement, pas du tout et encore moins que les filles timides et plus renfermées du groupe.

Le comportement des deux adolescentes était très surprenant et je ne pensais pas qu'elles se seraient mises aussi vite en situation d'échec, sans même essayer. Habituée à les voir dans des attitudes différentes cette réaction m'a interpelée. Peut-être que autant Hayla que Nadège, elles prenaient toutes deux conscience que la danse était aussi savoir oser, essayer indépendamment du résultat. C'est aussi se ridiculiser devant les autres, faire des faux pas avant d'arriver à une certaine maîtrise. C'est essayer et s'entraîner pour y arriver. Nous ne sommes pas des danseurs nés. Parfois certaines personnes ont plus de capacités que d'autres mais tous ont dû apprendre pour arriver.

Hayla et Nadège étaient confrontées à une contre image d'elles mêmes car il fallait se mettre en danger (en terme d'image) devant les autres. Ne pas savoir, prendre sur soi et danser (essayer) mettait en péril le narcissisme des deux jeunes filles. En effet, il n'était plus question de maquillage, de bijoux, d'habits et de tout ce qui compose la féminité telle qu'elles se l'imaginent. Il était question de danser, de bouger son corps, ce qui est bien différent de ce qu'elles avaient l'habitude de faire pour se mettre en avant devant les autres.

Cette situation était nouvelle pour elles et peut-être différente de ce qu'elles s'imaginaient. Elles ne pouvaient plus se cacher derrière des artifices, elles devaient se montrer, se dévoiler et être elles-mêmes. Là encore, le narcissisme est mis en péril, l'image de soi à travers le regard des autres devient une limite dans le mouvement des deux filles, les mettant face à leurs propres limites personnelles.

Hayla et Nadège habituées à mettre en évidence leur corps à travers des habits moulant, se maquillant de manière exagérée (point de vue personnel), se couvrant de bijoux et donc mettant en avant une image très provocante, dans un premier temps paraissent désemparée face à cette situation. P. Denis (2012) explique à ce sujet que ce

genre d'attitudes est liée à l'investissement corporel par la personne. L'image extérieure, le souci de ses formes, de son habillement sont directement liés au narcissisme. Le paraître devient important pour exister à travers le regard des autres. Dans l'atelier danse ces comportements sont mis en péril surtout chez Hayla et Nadège qui sont directement mises en difficulté et dont les réactions décrites plus haut mettent en évidence ce que P. Denis (2012) entend par le dandysme[5] : « L'extrême coquetterie vestimentaire, investissement démesuré de la mode, du paraître, peur aller jusqu'au dandysme qui cherche à éviter tout risque affectif, toute possibilité d'orage émotionnel intérieur en créant de toutes pièces un personnage artificiel fondé sur l'apparence » (p.45). Eviter tout risque affectif, ne pas affronter ses propres difficultés dans la relation à l'autre c'est de tout évidence l'une des explications qui m'aide à comprendre ce qui se joue dans les réactions de ces adolescentes, au moment où il a fallu danser.

Jim attirait leur attention, leur montrait ce qu'est danser, les intriguait et leur faisait peur. Pendant ces cinq minutes de panique, il avait conquis les filles et il était monté en estime chez les garçons.

Là encore, mais cette fois dans le groupe, les élèves étaient bloqués à la vue de ce qui leur était demandé. Il y avait tant de perfection, de légèreté et d'harmonie dans les mouvements de Jim que les élèves étaient éblouis par tant de beauté, et pris de panique. A travers son savoir-faire, Jim a su montrer aux jeunes ce qu'est danser, bouger et maîtriser son corps. Il a su donner envie aux uns et aux autres de danser, d'essayer pour être comme lui ou peut-être pour s'identifier dans ce qu'ils venaient de voir et dans ce que ce moment éveillait en eux. C'était comme s'il avait touché dans chacun d'eux leurs fantasmes, leur narcissisme et leurs envies. C'était un moment très particulier, qui a déclenché un quelque chose chez chaque élève. Moi-même j'étais sans mot et intriguée à la vue de tant de savoir-faire et de capacités. Une sensation d'excitation, de peur et de gêne, un mélange de sensations très surprenantes qui envahissaient sans doute les élèves.

Sébastien et Alan, étaient surpris de voir un jeune homme aussi sûr de lui, dont les pas et le corps bougeaient avec tant de passion et de style. Les autres garçons semblaient moins admiratifs envers le style de Jim mais plus concentrés sur les pas. Au milieu de tout ça, je me demandais comment Jim allait s'y prendre pour leur apprendre à danser et si j'étais à la hauteur des attentes des élèves encore cette année.

C'était la première fois que je le voyais, je ne le connaissais pas si ce n'est de réputation et à travers différents spectacles auxquels il avait participé. J'étais aussi un peu intimidée mais je ne le montrais pas aux élèves.

Jim leur demanda à un certain moment de bouger au rythme du Cha-cha-cha, d'essayer de le suivre, de se laisser aller mais les élèves étaient tétanisés. J'ai donc commencé à faire mon job. J'ai commencé à danser face à ce grand miroir essayant de le suivre.

Les élèves me voyant ont commencé à bouger. Par moment ils s'arrêtaient, ils regardaient alors je les encourageais à continuer. Pendant que j'essayais d'imiter Jim je disais : « Pas grave, continuez c'est normal de ne pas arriver à suivre, de se tromper ... continuez, allez on y va!! ».

Un groupe de filles étaient paralysées, elles se regardaient. Je les entendais dire entre elles : « je n'arrive pas.... je ne peux pas.... ». Je les voyais à travers le miroir et j'ai décidé d'intervenir car elles risquaient de bloquer les autres.

Je décidais de me mettre à côté de Hayla et Nadège et je leur montrais. J'essayais de leur faire comprendre que pour danser il fallait bouger, essayer, comprendre, observer et surtout se laisser aller. L'essentiel ce n'était pas

[5]Le dandysme définition sur wikipédia : Un dandy est un homme qui se voulant élégant et raffiné, se réclamant du dandysme, courant de mode et de société venant de l'Angleterre de la fin du XVIIIe siècle, mais aussi d'une affectation de l'esprit et d'impertinence.

d'y arriver de suite mais c'était de bouger et de s'amuser.

5.3. Se confronter à de nouvelles expériences

Pour moi il était question de lâcher-prise, ouvrir son esprit à de nouvelles expériences. Fermer les yeux et laisser place à d'autres formes d'apprentissages comme la spontanéité, l'écoute de son corps et de ce que la musique éveille en nous.

Il est question pour Hayla et Nadège d'oublier ce qu'elles savent pour ouvrir leur esprit à autre chose et peut-être même à aller à l'encontre de ce qu'elles savent. Lâcher prise, découvrir autre chose, de nouvelles sensations, un monde différent dans lequel tout est possible et où les choses ne se soumettent pas aux conventions de notre société. Laisser le naturel s'exprimer tout comme la plupart des activités artistiques.

Jean-Pierre Minary (1999) propose un point de vue intéressant en lien avec cette difficulté des élèves à se laisser aller avec spontanéité dans l'expérience de la danse.

Vivre ses émotions, ressentir et écouter son corps etc., sont selon lui, des apprentissages que l'école ne permet pas de vivre. En effet : « (...), les dimensions pulsionnelles et émotionnelles doivent être à l'école fortement gommées et contrôlées, sinon annulées : le corps et ses pulsions (...), le corps et ses déchets (...) se trouvent hors champ de conscience. Ses rapports à l'intériorité ou à la subjectivité, apparaissent comme des dimensions non pertinentes avec les exigences du travail scolaire, sitôt passées les classes enfantines » (p.57).

L'école crée des écoliers, des individus capables de réfléchir, de penser, de travailler l'aspect cognitif sans ce soucier de l'aspect subjectif intérieur relié aux sens, aux émotions et aux ressentis. Mais encore il ajoute : « L'affectivité semble relever de l'ordre de l'ineffable, de l'irrationnel, du non scientifique. Aussi la subjectivité, confondue souvent avec la sensiblerie, ou le subjectivisme, n'est-elle pas reconnue comme une dimension importante du travail, mais bien plutôt comme une gêne et un danger » (p.58).

Dans l'atelier danse ce que je demande aux élèves est d'utiliser la partie de leur être qu'ils ont appris pendant des années, à refouler et à contrôler dans le contexte scolaire. Il fallait donc franchir ce mur institutionnel et leur re-apprendre à s'écouter, à s'éloigner de l'aspect rationnel pour laisser exprimer l'irrationnel.

M'être déplacée vers elles leur avait donné un petit coup de pouce dans leur confiance en elles. Elles me regardaient moi et plus Jim.

La peur du regard des autres et de se voir danser face aux miroirs, vivre cette nouvelle expérience paralysait les deux filles. Elles avaient perdu tous leurs moyens et donc leur confiance en elles.

5.4. Dépasser ses difficultés

Hayla et Nadège étaient confrontées, comme tous les autres élèves, à leurs difficultés. Mais ce que je relève et qui à mon sens est l'une des choses importantes en danse, c'est que cette activité met les élèves directement dans l'action et dans le mouvement, leur permettant ainsi d'agir et de ne pas s'arrêter trop longtemps sur leurs peurs. Ils n'ont pas le temps de cogiter, de fuir leurs difficultés et c'est là que la magie de la danse opère sur la confiance en soi avec comme résultat une réussite.

A travers mon action j'interviens directement sur la problématique, proposant une solution et un étayage pour que les élèves puissent essayer, reproduire le mouvement. A travers mon intervention, je guide Nadège et Hayla vers une expérience créative et artistique de réussite qui a renforcé, pendant ce moment de blocage la confiance en soi.

C'est lors de mon intervention vers ces deux jeunes adolescentes, en leur montrant lentement les pas de danse les

uns après les autres que j'ai pu étayer et montrer comment effectuer les mouvements. Egalement, en expliquant verbalement, en montrant chaque pas et mouvement du corps et en coupant la séquence de danse. Bruner dirait que mon intervention est liée à l'interaction de tutelle avec l'élève. En quelques mots cela signifie que grâce à l'interaction entre les élèves et moi, j'essaie de les amener à trouver une solution à un problème qu'ils ne peuvent résoudre individuellement. Je deviens une aide indispensable à travers mon étayage dans les apprentissages des pas de danse chez les élèves, permettant à ces derniers, ainsi que mon exemple avec Hayla et Nadège le montre, de ne pas vivre un sentiment d'échec mais plutôt de se sentir valoriser à travers un sentiment de réussite.

5.4.1 Des réactions et des explications différentes

J'observais de loin les garçons qui essayaient de suivre Jim. Ils avaient l'air d'être moins gênés par les miroirs, par la présence du prof et par le regard des autres élèves. Mais eux aussi par moment, s'arrêtaient et restaient à regarder.

Sébastien me disait : « Mme il est fort, comment il fait? Ce n'est pas possible de le suivre il est trop bon ». J'avais l'impression qu'ils prenaient ce moment comme un défi et non pas comme les filles, c'est à dire comme un moment dévalorisant.

Les comportements étaient très différents entre les filles et les garçons en tout cas c'est comme ça que je l'ai perçu.

Les filles étaient beaucoup plus négatives, comme si leur image était en péril, comme si danser et se tromper touchait leur narcissisme plus que pour les garçons. Peut-être même que le narcissisme se manifeste différemment entre les garçons et les filles. Ou encore, que les filles sont plus concentrées sur Jim étant un jeune adulte qui éveille d'autres sensations chez elles que chez les garçons. Jim éveille des fantasmes inconscients chez les filles et son regard provoque d'autres réactions que chez les élèves de sexe masculin. Ceci me porte à croire que les filles se sentent moins étayées par Jim pendant la danse, contrairement aux garçons qui ne prêtent pas attention à l'image de Jim. Ils ne lui portent donc pas le même regard. Il est possible que la présence d'un homme comme prof de danse implique des attitudes différentes chez les filles et chez les garçons. Peut-être que s'il y avait eu une femme comme prof de danse cela aurait été différent. Je pense que pour les filles il y a une autre explication. La société exerce une forte pression sur elles aussi bien au niveau de l'image qu'au niveau de leur rôle social. Il va de soi que l'on est toutes concernées par ce phénomène social qui, depuis des années, dicte de quoi une femme devrait avoir l'air pour être parfaite. Cela reflète malheureusement des codes qui sont, à mon sens, superficiels mais dans lesquels chacun d'entre nous fait référence. La mode, l'apparence extérieur, le style, les soins extérieurs sont des attributs fondamentaux qui reflètent ce qu'est la femme. Pourtant être femme ce n'est pas seulement ça, c'est avoir des attitudes, des manières, des gestes qui nous différencient des hommes et des autres femmes. Si l'on suit uniquement ces codes, toutes les femmes seraient des clones. C'est dans l'être et non dans le paraître que nous nous distinguons les unes des autres. Pour l'instant les adolescentes avec lesquelles je travaille et celles de l'atelier de danse ne le perçoivent pas encore. Peut-être qu'à travers cette expérience prendront-elles conscience que la féminité va au-delà des gadgets, des artifices qui nous sont proposés pour être femme. D'ailleurs, dans la situation de Nadège et de Hayla, le danger qu'elles ont ressenti (leur image) face aux autres lorsqu'il fallait danser est un constat intéressant qui vient appuyer mon hypothèse.

L'image reflétée dans les miroirs, le prof séduisant, la situation nouvelle, le regard des autres étaient des freins à la spontanéité de certains élèves. Les filles ont eu vraiment beaucoup de peine à se laisser aller, comme si leur

narcissisme était en péril.

Peut-être même que cette situation mettrait en péril le narcissisme de beaucoup de monde. Moi-même je parle dans ce récit de la manière dont je ressens les choses et je le vis en tant qu'adulte. Je ne crois pas que les choses soient bien différentes pour les élèves si ce n'est que je possède des connaissances et un vécu me permettant de contrôler les émotions et les ressentis du moment et me permet de mieux gérer mes difficultés mes peurs. Il est intéressant d'observer ces manifestations, ces comportements dans l'atelier danse. Je ne suis pas certaine qu'ils pourraient se manifester dans les autres contextes scolaires de manière aussi évidente.

L'atelier danse devient donc l'outil d'analyse de ces comportements et de ce que les adolescents vivent dans le rapport à eux-mêmes, dans le rapport aux autres et au monde.

Sans nous en rendre compte nous étions déjà dans la chorégraphie. Jim était en train de nous apprendre le début. Nous avions répété et répété. Le temps a passé tellement vite que même les élèves n'avaient plus envie de s'arrêter.

Alan, en me regardant me dit qu'il n'arrivait pas, que ses jambes n'arrivaient pas à suivre. Je ressentais que ce jeune garçon, un peu maladroit, était en difficulté car il avait peu d'emprise et de contrôle sur son corps. Je pouvais percevoir en lui une grande motivation et une grande exigence. Il a mis la barre très haut. J'ai dû lui dire de ne pas se prendre la tête. De toute façon il ne pouvait pas être comme Jim qui était professionnel et qui avait l'habitude de danser.

5.5. Un moment d'échange à la fin du cours

Avant de partir j'ai tenu à faire un petit brainstorming. J'ai demandé aux élèves comment c'était et ils m'ont répondu que ce n'était pas facile, qu'ils n'y arrivaient pas et qu'ils étaient nuls etc. J'ai donc expliqué que je n'avais jamais dit que ça allait être simple, mais qu'ensemble on allait y arriver, qu'il fallait me faire confiance que je n'allais pas les ridiculiser. Ces moments d'échanges (brainstorming), sont très importants et permettent au groupe d'avancer et de créer des liens de confiance mutuelle. Mon souci principal était que tous, malgré leurs difficultés, puissent avoir du plaisir et atteindre l'objectif final, celui de la représentation. On oublie souvent l'élève dans nos interventions pédagogiques et en tant qu'enseignants nous nous retrouvons souvent dans le « faire », atteindre le programme coûte que coûte. En tout cas dans les pratiques de tous les jours. Indépendamment du fait d'être dans des prises en charges spécialisées nous ne sommes pas à l'abri d'un tel fonctionnement.

Jeanne Moll (2012) explicite bien ce qui se joue dans ces moments de partage, de parole entre les élèves et moi: « (…) une école qui satisfait à peu près les besoins psychiques de ses usagers pour qu'ils puissent se développer de manière optimale; je l'imagine telle un chantier de construction commune, où les maîtres transmettent leurs savoirs aux apprentis, en travaillant côte à côte, où les uns et les autres qui savent ce qu'ils réalisent ensembles, dans une reconnaissance et une estime mutuelles, ont maintes occasion de se rencontrer et de se parler » (p.42). Prendre conscience ensemble de nos difficultés, les partager, se soutenir mutuellement signifie grandir ensemble et se construire les uns les autres indépendamment de qui est qui.

Danser ne s'apprend pas en une fois, cela demande constance, entraînement, passion et plaisir. Alors que c'était la première fois qu'on se retrouvait ensemble en train de danser, j'étais très contente de leur travail.

Jim a aussi parlé en ce sens et les élèves ayant déjà participé à l'atelier ont aussi pu exprimer leur espoir d'y arriver et leurs craintes initiales. Ces moments de discussions ont eu cours tout le long de l'atelier. Il était important pour moi de mettre en place ces moments de partage pour dépasser les moments difficiles, de

désespoir de certains élèves et aussi mes propres moments de détresse où parfois je ne voyais pas le bout. Jeanne Moll (2012) nomme ces moments des rites d'accueil : « Il vaut la peine, je crois, de réfléchir à la richesse symbolique des rites d'accueil, lesquels facilitent les séparations dont toute vie est tissée et qu'ils contribuent à apprivoiser. Les enfants et les adolescents d'aujourd'hui, trop souvent abandonnés à eux-mêmes, désarrimés et désenchantés, ont besoin d'adultes qui les sollicitent authentiquement, qui fassent alliance avec eux et qui surtout ne donnent pas dans ce que Jacques Arènes appelle la culture si fréquente de l'"inespoir", mais qui réinventent, avec eux, des manières de célébrer la vie, afin qu'ils en assument plus aisément les passages délicats » (p.54).

5.6. Sur le trajet du retour : ça discute et ça rigole

On s'est dépêché de partir car on avait pris du retard et le trajet du retour était long. Pendant le retour, alors que l'excitation était tombée en salle, elle est revenue mais de manière différente. Les élèves manifestaient du plaisir et la plupart étaient euphoriques. Je pouvais percevoir aussi chez certains de l'inquiétude.

Hayla : « Madame, mais je n'arrive pas » ou bien encore « je suis nulle » mais encore Nadège : « moi je ne fais plus, je suis nulle ». Au plus proche d'elles je les écoutais, je les rassurais et je prenais conscience que ce genre de choses, de remarques survenaient souvent dans les différents groupes que j'ai animés pendant ces années.

Sébastien a profité de ce moment, pour parler d'un épisode où je m'étais trompée « ... Tu devais voir Madame, mort de rire, elle était toute rouge quand elle a fait faux ». Et je rigolais avec eux, enfin un peu de légèreté au milieu de toutes ces questions et ces affirmations. Arrivé à l'école, le groupe s'est dissout et chacun a retrouvé ses amis.

Le groupe a démontré une certaine capacité à canaliser les angoisses des uns et des autres, indépendamment des affinités entre eux. Par contre, je devais faire attention à ce que Nadège et Hayla, à travers leurs attitudes, ne torpillent pas l'enthousiasme du groupe pour maîtriser leurs peurs. Comme par exemple : à la salle, elles avaient réussi à freiner d'autres filles du groupe dans la danse à travers leurs attitudes négatives.

5.6.1 Partager mon vécu une posture tout aussi professionnelle

Me mettre en avant et parler de moi et de mon expérience. Dévoiler mes peurs, mes incertitudes, mais aussi mettre en évidence que dans la danse on est tous à la même enseigne. Peu importe si l'on danse bien ou pas, que l'on ait de la facilité ou pas. C'était des messages importants que les élèves devaient entendre de ma bouche. A travers tout ça je pouvais permettre aux élèves de percevoir que moi, une adulte qui est sensée leur apprendre et ne pas avoir peur de ce genre de choses, je pouvais ressentir toutes les émotions et les peurs qui les envahissaient.

Parler de mes ressentis a permis aux élèves de ne plus me voir comme l'enseignante, mais comme partenaire avec tout simplement plus d'expérience. Par la suite ils verraient aussi que je pouvais me tromper, oublier et me ridiculiser par moment.

Qu'est-ce qu'une posture d'enseignante? Quel est mon rôle? Etre un outil pédagogique qui permet aux élèves d'acquérir plus de connaissances et de savoirs pédagogiques sûrement. Mais, à travers mon expérience professionnelle, je pense que mon rôle va au-delà de la pédagogie au sens propre. Je parle de pédagogie au sens large. En tant qu'enseignante et adulte je transmets aussi des savoirs liés à la vie quotidienne, des valeurs. J'accompagne les adolescents dans la transition entre l'adolescence et le devenir d'adultes et de responsables. Parler de mes ressentis, de mes sentiments et de mes peurs est aussi un moyen pour les accompagner dans la vie. L'époque de l'adulte parfait, qui sait tout, qui contrôle tout est largement dépassée. Les jeunes ont le droit de

savoir qu'être adulte implique aussi des difficultés, des mauvaises décisions, des fautes et des interrogations. Je ne pense pas qu'être enseignante implique de ne pas avoir de sentiments et surtout de ne pas les manifester. Enseigner à mettre des mots sur les ressentis me semble l'un des apprentissages permettant à ces adolescents d'avancer, de se connaître et de gérer des situations difficiles. Je suis souvent confrontée à des élèves incapables d'exprimer des sentiments, des émotions, des difficultés et la plupart des fois ces difficultés impliquent des situations d'élèves très difficiles. Je crois que ce sont les élèves qui nous attribuent le statut d'enseignant, du moment qu'on leur apporte quelque chose, des outils leur permettant de grandir, d'avancer et d'apprendre. On est enseignant du moment qu'on les guide dans le devenir et dans l'être. Je pense qu'il est important pour les élèves de prendre conscience que les adultes aussi ressentent des choses et tout comme eux ont peur de se dévoiler. Parler de soi ne peut qu'être bénéfique dans la construction de la relation avec les jeunes dont on a la charge surtout quand on est dans le partage d'une même activité. Dans la lecture de l'ouvrage de M. Barboni, M. Gache et M.-A. Ronin (2003) où sont décrites différentes expériences liées à l'art, il est mis en évidence les observations liées au partage des émotions entre les jeunes et les adultes « Ils semblent heureux de partager avec les adultes les mêmes expériences, de les voir prendre des risques ou se mettre en jeu tout en gardant leur rôle d'adultes cadrants et sécurisants. On peut partager une émotion avec un enfant dans la discrétion, puis retrouver son statut » (p.53). C'est exactement ce qui se passe dans l'atelier danse et dans ce que je partage avec les élèves. Je parle de moi, de mes difficultés, de mon ressenti sans pour autant mettre en péril mon rôle d'enseignante. Je ne perds pas de crédibilité ou le respect des élèves en me dévoilant ouvertement avec eux. Les élèves sont sensibles à ce genre de choses et je pense que l'on se doit de leur faire confiance dans leur capacité de différencier les rôles. Je suis convaincue que la relation avec les élèves est le meilleur « outil de travail » que nous avons en tant qu'enseignants.

5.7. Les effets institutionnels

Le jeudi de la même semaine, à l'école, une collègue est venue vers moi et m'a dit que les élèves sont allés vers elle lui raconter ce qu'ils avaient fait le lundi. Elle avait le sourire en le disant. Elle tenait à me dire qu'ils étaient contents et fiers de participer à cet atelier un peu hors du commun. Certains même lui ont montré les quelques pas appris et elle trouvait leurs attitudes drôles et tellement spontanées.

L'atelier, au niveau institutionnel, est plutôt vu comme une activité tel qu'un atelier de musique ou de dessin. Comme ces ateliers, il y a un moment de l'année où les choses qui se font sont exposées. Il n'est pas vu comme un atelier thérapeutique où les observations, les comportements et les interactions des élèves sont discutés dans les colloques institutionnels. Pourtant il y aurait tant de choses à dire. Je pense avoir une part de responsabilité dans la manière dont cet atelier est perçu. De manière générale les choses se discutent entre collaborateurs, lors de pauses ou après les cours. Je partage certaines informations, observations avec les collègues titulaires des élèves de l'atelier. C'est dans ces moments que le partage de différents points de vues est discuté et il est intéressant de constater que souvent mon regard en lien avec ce qui se passe dans l'atelier peut être différent ou apporter des hypothèses de compréhension de l'élève plus ciblées.

De manière générale, cette activité intéresse. J'ai l'appui de tous les collègues et de la direction. C'est un moment attendu aussi pour les parents qui vivent l'enthousiasme des élèves à la maison. Les parents sont toujours contents que leur enfant en fasse partie. Certains même me demandent si leur enfant pourra y participer à la rentrée scolaire suivante.

5.8. Entraînement en classe

La première rencontre en deux groupes dans le contexte classe a eu lieu l'après-midi. Les élèves sont venus comme prévu. Nous avons déplacé les tables, les chaises, branché la radio et nous nous sommes entraînés avec les premiers pas que Jim nous avait enseignés.

Bien que le début était pauvre du point de vue de la chorégraphie, il était essentiel que les élèves prennent conscience que les répétitions seront primordiales tout au long des périodes prévues afin d'atteindre notre objectif. Les couples de danseurs n'étaient pas encore formés. Chacun dansait de manière individuelle.

J'ai pris le temps avec les élèves de discuter non seulement pour les rassurer et pour les stimuler mais aussi pour poser le cadre, pour mettre en avant l'esprit du travail de groupe, pour leur faire prendre conscience que chacun d'eux était essentiel aux autres et que le défi n'était pas seulement individuel mais aussi de groupe. Jean-Pierre Minary (1999) explique : « Sitôt rassemblés pour organiser collectivement leur travail, les individus se trouvent doublement impliqués et interpellés : en tant que membres d'un collectif d'une part, en tant que personnes singulières d'autre part. Ils sont donc au même temps et irréductiblement éléments d'un agencement collectif des places et des statuts, des énergies et des tâches et sujets porteurs d'une histoire dont les aléas ne sont qu'en partie évocables et partageables (Barus-Michel, 1987). Interchangeabilité, réversibilité, fixité des places et des fonctions donc, mais aussi individualité, irréversibilité, labilité des investissements et des retentissements » (p. 60).

Les voir assis devant moi, m'écouter, rire et partager me portait à croire que le lien était en train de naître. Bien sûr qu'encore très fragile le groupe devait travailler, mais il y avait un terrain propice pour nouer des liens.

6. A la salle de danse

6.1. Acte II

Le lundi suivant nous sommes retournés à l'école de danse. Ils étaient tous à l'heure même ceux pour qui la ponctualité est un objectif très difficile à atteindre.

Sur le trajet, les élèves parlaient de tout et de rien. Ils étaient autour de moi alors que d'habitude, lors des sorties scolaires, les maîtres sont à l'arrière et le groupe en avant.

Nous étions treize désormais, car j'avais décidé de faire participer à une danse de la chorégraphie Flavio (prénom fictif) avec qui j'avais déjà dansé il y a deux ans. Cet élève était dans sa dernière année scolaire et, aimant la danse et les spectacles, il souhaitait participer à la chorégraphie même un bref instant.

Bien que le temps était compté avant la représentation, la participation de cet élève signifiait plus de travail puisque c'est un adolescent en situation de handicap souffrant de trisomie 21. Je savais, pour l'avoir déjà vécu, que je devrais beaucoup travailler avec lui.

Il serait mon partenaire sur la première danse de la chorégraphie. Le travail avec lui allait être différent et demandera plus de créativité de ma part car, pour qu'il apprenne les pas, je devais lui « parler » avec et à travers mon corps, mes gestes et mon regard.

Cet élève a une bonne mémoire. Il me fait confiance et il adore être sur scène. Bien que j'avais peu de temps, j'ai décidé de tout mettre en œuvre pour lui permettre de revivre cette aventure une dernière fois. J'aurais pris du temps après l'école pour l'entraîner s'il le fallait. Désormais il faisait partie du groupe.

Arrivée à la salle de danse, j'ai discuté avec Jim en attendant que les élèves se préparent.

Je lui demandais si on allait y arriver. J'étais consciente que le défi et le travail à faire étaient encore énormes et le temps était très limité.

Tout tranquille, il me répond que oui et que si jamais il pouvait modifier la chorégraphie prévue pour nous. Je ne savais pas si je devais lui faire confiance ou pas mais après tout les élèves me font confiance en s'embarquant dans cette aventure les yeux fermés et moi je me devais de lui faire confiance aussi à mon tour.

Je pensais à la manière dont Jim avait mis à l'aise les élèves à notre première rencontre. Bien que les filles étaient gênées, il avait su, à travers les regards, des rires, obtenir le début d'un travail de groupe. Ce souvenir et mon ressenti m'ont permis de lui faire confiance. J'avais le pressentiment que je détenais les ingrédients nécessaires pour faire encore cette année une belle expérience avec les élèves et une belle représentation pour la remise des diplômes.

Le groupe semblait plus calme que la semaine précédente. Désormais les élèves connaissaient le lieu et comment les choses allaient se dérouler.

6.2. Des regards et des comportements

Les commentaires de Hayla et Nadège sur le prof de danse continuaient. Elles le regardaient, chuchotaient et rigolaient entre elles. Les garçons le trouvaient cool, sympa, drôle et surtout ils admiraient ses capacités en danse. La donne n'avait pas changé.

Les remarques positives des filles sur Jim : « il bouge bien ses fesses, il est beau, il danse bien, etc. » rendaient les garçons sensibles sur ce que c'est savoir danser, bouger et de l'impact que cela peut avoir sur la gent

féminine.
J'étais à l'écoute et j'observais ces comportements. Je me suis remémorée quand j'étais adolescente. Je n'étais pas si différente et je crois que nous avons toutes été un peu comme ça. Je souriais au groupe de filles et parfois même j'ai dû leur demander d'être un peu plus discrètes dans ce genre de comportements.
Je crois que ces réactions sont tout à fait « normales », puisqu'elles ont eu un écho en moi dans mon vécu d'adolescente. A travers ma demande d'être plus discrètes c'est tout simplement qu'aujourd'hui « étant l'adulte », je transmets des règles et valeurs sociales permettant aux élèves de gérer certaines situations. Cet épisode est intéressant car je prends conscience que mon vécu dans certaines situations me permet d'interagir, agir, communiquer avec les élèves. Peut-être même, être plus à l'écoute et plus communicative dans mon rôle d'enseignante - partenaire.
Jim, tout comme la semaine précédente, avait démarré le cours en mettant la musique et se positionnant devant le miroir. Les élèves derrière attendaient qu'il démarre et l'ont suivi spontanément.
A travers son attitude Jim, mettait les élèves en confiance et bien plus rapidement que la première fois. Le miroir en face d'eux était devenu transparent, ils ne prêtaient plus attention à leur image mais ils étaient tous concentrés sur le prof ou sur moi.
Bien qu'il y avait encore beaucoup de travail, les élèves avaient déjà dépassé une étape importante celle du miroir, et celle du regard des autres.

6.3. L'intégration

Pendant cette séance, j'ai consacré mon énergie à Flavio. J'ai essayé de lui montrer les pas de base que Jim nous avait appris. Très vite, je me suis rendue à l'évidence qu'il ne pourra pas intégrer les pas en si peu de séances et que de mon côté je n'avais pas assez de temps pour le suivre.
Il fallait donc mettre en place une organisation qui me permettrait de prendre en charge l'élève individuellement et à l'école pour que je puisse lui apprendre la danse dans la salle. En effet je devais apprendre les pas, aider le prof à corriger les élèves, encadrer et stimuler le groupe et j'en passe. J'ai donc décidé que l'élève viendra avec nous à la salle de danse mais que pour ce qui était de lui apprendre à danser je prendrais du temps à l'école.
L'intégration de cet élève était très importante: en ce qui me concerne c'était une grande chance qu'il puisse participer avec le groupe tant pour lui mais aussi pour les autres. Par contre, ce genre de projet demande du temps. Tenant compte du peu d'heures de cours à la salle de danse je me suis contentée à mettre plutôt en place une inclusion pour ce moment de l'activité. L'élève aurait intégré le groupe dans les entraînements en classe et bénéficié d'une prise en charge individuelle.

6.4. Alan : entre contrôle et lâcher prise

Lors de cette séance, j'ai pu observer que Alan avait besoin de tout contrôler et qu'il laissait peu d'espace dans la spontanéité de ses mouvements. Alors qu'en danse il faudrait se laisser aller, Alan est beaucoup dans le contrôle de son corps et il restait très renfermé dans les mouvements à la place de les « exagérer ». Cela démontre un manque de confiance en soi et aussi un certain mal-être au niveau de son physique. Alan est un jeune homme qui a grandi très vite sans prendre le temps de voir, de vivre et d'intégrer les changements de son corps. En effet, à la fin du cours il est venu vers moi et m'a dit : « Madame je n'y arrive pas, pourtant j'ai compris ce qu'il faut faire mais j'arrive pas à contrôler mes mouvements, j'ai l'impression d'être un bout de bois... ». Alan a démontré une grande capacité d'introspection et de manière très pertinente et explicite il a pu mettre des mots sur ses ressentis

et ses observations. Ce moment de l'atelier a permis à cet élève de prendre conscience de ses mouvements, de ses difficultés et de les exprimer de manière spontanée. En tant qu'observatrice extérieure sa réflexion était tout à fait objective. Je ne me serais pas permise de lui faire ce genre de réflexion pour ne pas couper son enthousiasme. Ce jeune adolescent a été surprenant. L'atelier a été l'occasion de prendre conscience de son corps et de ses limites sans pour autant en faire un drame mais tout simplement le constater. Le lâcher-prise n'est pas se résigner mais être conscient de ses limites. J'ai donc essayé de lui parler de mes observations et que peut-être, s'il se posait moins de questions et s'il cessait de tout vouloir contrôler par son mental, que peut-être ses mouvements deviendraient plus fluides. La danse est une connexion entre le mental et le corps et j'avais vraiment l'impression que chez Alan ces deux univers étaient dissociés comme s'il manquait une connexion. Mais je l'ai aussi rassuré lui disant que je percevais ses efforts pour y arriver. Alan avait rajouté : « c'est impressionnant comment le prof bouge, on dirait qu'il a des ressorts à la place des os.... ». Ici encore Alan démontre un grand sens de l'observation et d'humour à travers une métaphore. J'avais l'impression qu'il demandait à être aidé pour pouvoir se transformer en cette image que Jim, le prof, lui renvoyait mais il ne savait pas comment s'y prendre. Jusqu'à peu de temps en arrière, il ne percevait pas son corps et je crois qu'il en était moins sensible qu'aujourd'hui. Il avait envie de changer et de plaire mais il ne savait pas comment faire.

6.5. Ce qui se joue dans les interstices

Pendant le trajet du retour, les élèves ont discuté de plein de choses mais surtout du camp de la semaine suivante. Comme tous les adolescents, ils cherchaient à avoir des informations sur l'organisation, sur les groupes etc. C'était intéressant de voir comment certains contextes sont bien plus favorables aux discussions que le contexte classe.

L'atelier danse et les différents déplacements pour aller à la salle de danse en sont un exemple et des moyens permettant de mettre en évidence la dynamique collective et individuelle des élèves. Ils permettent de mettre en évidence ce que J. Furtos (2011) psychiatre français entend par un processus d'interstice entre deux espaces - temps et deux prises en charges. « (…) Il y a deux espaces-temps qui se situent entre d'autres espaces-temps concrets, (...) il y a des entre deux; il y a aussi des seuils quand on sort d'une séance ou d'un groupe, et quelque fois, il se dit des choses importantes au niveau du seuil » (p.57). L'interstice se situe « entre », dans mon exemple, le contexte classe et le contexte de l'atelier danse. Les choses se disent, se font plus spontanément dans certains espaces que dans d'autres de mon établissement scolaire. Il n'y a pas de règles fondamentales pour que la notion d'interstice puisse être plus présente dans un lieu ou dans un autre. Tout réside dans la qualité du processus, dans l'observation, dans ce qui se véhicule et dans la dynamique du groupe.

L'atelier danse est un espace interstitiel qui permet aux élèves de communiquer, de partager et de discuter avec moi, c'est un espace « concret » qui favorise les échanges, les dialogues et la rencontre entre les individus.

Paul Fustier (2008) met en évidence l'interstice qui se joue dans les différents contextes mais en lien avec la relation entre les intervenants professionnels qui s'occupent d'enfants, d'adolescents et d'adultes en difficulté ou en rupture sociale.

La métaphore du « corridor » dans son ouvrage met en évidence des espaces-temps (interstices) au sein desquels s'ouvrent des échanges complexes qui semblent parfois banals mais qui permettent une reconstruction du lien social. Ces moments de transition permettent donc à mes élèves de construire ou reconstruire un lien social entre eux, avec moi et avec le monde. La situation permet aux élèves et à moi-même de prendre certaines libertés, alors que dans un contexte classe il est bien plus difficile, car les apprentissages, le cadre et les règles scolaires

prennent le dessus sur la spontanéité des uns et des autres. Cela me porte à croire que la construction du groupe est relativement forte et résistante pour que chaque individu se sente en confiance. Chacun d'eux est intégré et à sa place dans le groupe et en ce qui me concerne aussi dans ma posture d'enseignante ayant une double casquette au sein de l'atelier.

Le soir, chez moi, j'ai repensé au groupe de l'atelier danse. Bien que le groupe était constitué, je me suis rendue compte que durant le trajet les élèves étaient séparés en sous-groupes. Ce qui est normal. D'ailleurs les élèves étaient groupés en salle de danse mais après en sortant, ils allaient vers ceux avec qui ils avaient plus d'affinités.

C'était à moi de créer une sorte d'union entre les élèves et j'ai donc décidé que dorénavant j'allais passer du temps et discuter avec chaque petit groupe, d'une part pour créer la relation entre les élèves et moi et d'autre part pour être le lien entre eux.

Je pensais aussi à mon statut dans le groupe. L'enseignante, l'adulte mais aussi la partenaire de danse, membre du groupe au même titre que les autres, vivant les émotions, les difficultés de cette aventure. Je savais que dans cet atelier et dans ce qui est l'activité danse, j'allais m'ouvrir aux élèves de manière différente que dans le contexte classe et je devais avant tout mettre en place un cadre clair sans créer de confusion entre ces moments de danse et le contexte scolaire de tous les jours.

Chacun d'entre nous se devait de jouer un rôle et le mien n'était pas simple, car la frontière entre les élèves et moi devait être claire pour que les élèves continuent à me respecter à l'école indépendamment du fait que je danse et que je rigole avec eux à l'atelier. La question de la signification du lien d'accompagnement est à ce stade de ma recherche important. Comme je le souligne souvent dans ce récit, je donne de ma personne, je rigole et je me laisse vivre pendant ces périodes consacrées à l'atelier danse.

Il semble paradoxale de penser d'être payée pour donner de soi aux autres et encore plus incroyable donner de soi pour aider des adolescents en difficulté.

6.6. L'ambiguïté de notre profession

Le métier de l'enseignant spécialisé est ambigu et la frontière avec l'éducation est parfois inexistante ou peu palpable.

Dans l'enseignement spécialisé tout comme dans l'éducation on est dans une relation d'accompagnement qui a pour but de soigner l'autre.

Ma posture d'enseignante, entre le contexte scolaire et celui de la danse, soulève la question de la manière dont j'accompagne et j'aide les élèves.

Les frontières entre le professionnalisme et le personnel sont souvent dépassées, surtout dans mon atelier danse.

P. Fustier (2004) explique de manière succincte deux niveaux de professionalité : « Ceci nous amène à considérer qu'il y a deux niveaux de professionnalité : une "professionnalité niveau 1" qui est définie par le contrat de travail et les actes qu'il suppose, une "professionnalité niveau 2" que nous nommerons plutôt "métaprofessionnalité" et qui comprend la professionnalité niveau1, tout en la débordant. Une métaprofessionnalité rend le professionnel capable de laisser venir, de contenir et de mettre au travail des situations (comme la tisane) qui sont hors "professionnalité niveau 1" : il s'agit de leur donner un sens, répondant à l'objectif du professionnel (ici soigner), donc de les intégrer dans une position soignante » (p.133).

En ce sens, je me considère dans cet atelier une métaprofessionelle qui, tout en utilisant des actes dictés par le contrat salarial de mon établissement, donne du sens et de l'importance à tout ce qui sort du contexte scolaire. Je donne de l'importance à la vision globale de l'élève et de la relation qui s'installe entre lui et moi.

Pour citer P. Fustier, je laisse venir, je contiens et j'essaie de travailler sur les différentes situations qui se proposent essayant de porter un regard attentif sur ce qui se passe.

6.7. Moment privilégié et spontanéité

Le jeudi il n'y a pas eu d'entraînement à l'école. Les élèves ont été dans leurs ateliers respectifs. J'ai donc utilisé ce temps pour entraîner le jeune en difficulté pendant un petit moment. Ce moment individuel était bien plus intéressant que de le suivre avec le groupe. Il était bien plus concentré sur moi et sur la danse que sur les autres élèves. C'est ainsi qu'il a pu vite apprendre les pas de danse.

Les élèves me demandaient si on allait s'entraîner de temps en temps le soir pendant le camp.

Mais nous savons tous, à quel point ces activités sont éprouvantes et fatigantes (bien que j'adore partir avec les élèves). Je n'ai pas pu mettre en place un entrainement cette semaine là, mais j'ai pu apercevoir des élèves se regrouper pour essayer les pas de danse. J'ai pu voir pour la première fois dans ce groupe les élèves s'entraider. Ils étaient en train de montrer, de faire apprendre les pas à un élève qui avait été absent.

De loin, ils m'ont aperçu les observer avec une collègue. Fiers ils ont crié : « Madame on lui montre les pas comme ça il pourra tout de suite danser la semaine prochaine ». J'étais super contente et je les félicités. A travers ces petites choses j'ai observé l'intérêt des élèves dans les activités artistiques et dans cet atelier en particulier. La magie de la danse opérait.

J'ai pu voir comment les élèves se sentent valorisés en participant à cet atelier, car le regard des autres est sur eux. Même ce soir là en camp. Les autres s'intéressaient à eux, à ce qu'ils faisaient et parfois ils applaudissaient ou rigolaient. C'était des spectateurs qui regardaient leur travail.

7. A la salle de danse

7.1. Acte III

Jim a proposé aux élèves de se mettre en couple et de reproduire les pas travaillés la semaine précédent le camp. Comme je craignais de petites tensions entre les élèves, j'avais proposé à Jim de former les couples le plus rapidement possible. Comme par exemple : ne pas vouloir être avec un garçon ou une fille parce qu'il/elle n'est pas beau/belle, ou trop gros/grosse, et je vous laisse imaginer les autres raisons qui font que les adolescents refusent de travailler en binôme.

7.2. Au-delà des apparences

J'ai tout de suite perçu les regards de certaines filles lorsque le prof a proposé de rejoindre certains garçons du groupe. J'ai perçu et observé un brin de préjugés, des regards qui se levaient au plafond des « Hoo non! Pas lui! », ou « Non, pas elle! ». Je suis intervenue auprès des élèves qui ont démontré ce genre d'attitudes négatives et déplacées. Attitudes déplacées car elles ont touché ma sensibilité et ma difficulté à accepter ce genre de remarques. Ce type de comportement fait référence à leur construction intérieure. Je ne pense pas avoir été différente lors de telles circonstances à leur âge. Je dirais même que ce genre de pensées peuvent encore « voyager » dans ma tête. La différence est que maintenant adulte, je fais preuve d'adaptation et de discrétion. Encore une fois je suis intervenue mettant en évidence les comportements sociaux acceptables et ceux qui ne le sont pas (règles sociales). Claudine Blanchard-Laville (2013) explique que : « la capacité au holding didactique, cette capacité particulière à "tenir" une classe. Une capacité qui ne renvoie pas à ce que les enseignants ont coutume de désigner par "avoir de l'autorité" mais une capacité à trouver la posture intérieure adéquate pour contenir les élèves, ces autres pas forcément identiques à nous—mêmes, mais néanmoins semblables (…) » (p. 71).

J'ai expliqué à tout le groupe que l'essentiel était la danse et non pas avec qui l'on dansait, quand bien même à leur âge j'aurais réagi pareillement. Dans un premier temps, j'ai décidé de leur laisser le choix de danser seul ou en duo. Cette démarche m'est venue suite à mes expériences passées. La meilleure stratégie était celle de ne pas imposer, mais de leur laisser faire leur propre expérience dans l'espoir qu'eux-mêmes demandent un changement. Hayla était l'une des filles qui ne voulait pas danser avec le garçon que Jim et moi lui avions proposé. Je lui ai donc suggéré de changer de partenaire. Je n'ai pas pu me retenir de lui dire que c'était dommage, car le garçon qu'on lui avait attribué était un bon danseur et qu'il avait le sens du rythme et une bonne mémoire pour retenir les pas et pour la guider dans la chorégraphie. Ce garçon avait déjà dansé et je connaissais ses capacités. Hayla n'était pas encore prête pour mettre en avant les capacités de l'autre mais était rattachée à la beauté, l'image physique, la sympathie etc. Cela demande de mettre en avant la danse en tant qu'activité, de se représenter la danse dans sa globalité. Pour Hayla cela était encore trop difficile, car elle devait percevoir la danse en tant que spectatrice et non pas en tant que protagoniste et donc danseuse. Je pense qu'elle imaginait les critiques que pouvaient faire les gens ou les amis en la voyant avec un partenaire qui ne répondait pas à ses propres critères psychiques. C'est la raison pour laquelle je pense que son image extérieure et donc son narcissisme étaient mis en péril. Elle voyait la danse d'un point de vue extérieur et ne tenait pas compte des

critères fondamentaux dont la danse fait référence, comme le sens du rythme, la mémorisation des pas, la capacité du partenaire à guider la fille ou encore à la légèreté dans les mouvements de la fille etc. Je devais être attentive à ne pas perdre la motivation des élèves et surtout leur participation. Il était trop tard pour mettre en place des remplaçants. Il me fallait beaucoup de tact si je souhaitais porter à terme l'objectif qui m'était cher : la représentation à la remise des diplômes.

Les élèves ont finalement démarré la danse en couple. L'une des difficultés principales était de danser ensemble. Pour les garçons de guider les filles et pour les filles de suivre les garçons, de se déplacer ensemble, de regarder son partenaire et non pas les pieds de l'autre.

7.3. La proximité

7.3.1. Quelles difficultés pour les élèves

Généralement la grande difficulté pour tous les élèves était la proximité physique, le contact, le regard et la confiance en soi et en l'autre. Indépendamment de la timidité, danser en couple éveille des émotions autres telles que la gêne, le contact physique et le mouvement des corps. Les élèves n'ont pas l'habitude d'être aussi proches et certainement pas comme ils peuvent l'être en dansant.

Ce sont des difficultés tout à fait compréhensibles. Dans ma manière de voir la danse et à travers mon expérience, je pense que la danse, bien qu'excitante, ne se compare pas à quelque chose lié à la sexualité ou à l'attirance physique. Je parlerai plutôt, selon certaines danses, d'expression de la sensualité. Et encore, ce n'est pas seulement la danse qui permet de ressentir et d'exprimer de la sensualité. C'est le regard, le frôlement, le mouvement harmonieux des corps, la légèreté dans les déplacements et la mise en scène qui sont des ingrédients importants. Les élèves, eux percevaient ces approches différemment, n'ayant pas encore la capacité à canaliser ces ressentis fantasmatiques que provoquent la danse dans l'approche corporelle.

Je les voyais danser ensemble, et, comme il était prévisible, ils dansaient sans être en symbiose l'un avec l'autre. Ils se marchaient sur les pieds, ils partaient à gauche et l'autre à droite. Ils gardaient des distances bien trop grandes entre eux pour donner l'impression d'une certaine fluidité et pour pouvoir sentir l'autre bouger et le suivre. Ils étaient en train de danser chacun pour soi et non pas en couple. Je m'attendais à ces attitudes car je savais que la danse de couple mettait mal à l'aise les élèves. La proximité corporelle est difficile à gérer entre les partenaires. Il est difficile de détacher le regard de terre, car l'autre fait obstacle et alors, le mouvement est délimité par l'autre. Ensuite la distance rend le mouvement difficile car pour danser en couple, il faut faire appel aux autres sens. Quand je dis prévisible, c'est parce que j'ai toujours observé ce genre de comportements dans l'atelier. Mais aussi parce que moi-même, lorsque j'apprends une danse ou lorsque je suis avec un partenaire que je ne connais pas, je suis spontanément amenée à regarder parterre ou à vouloir contrôler les mouvements comme si j'étais en individuel.

7.3.2 Quelles interventions

Bien que Jim intervenait vers les uns et les autres, il était difficile pour les élèves de comprendre que plus on est distant du partenaire plus il est difficile de danser.

Jim m'a donc demandé de danser avec lui. Nous avons dansé devant les élèves et bien que j'étais un peu tendue, nous leur avons montré ce qu'est danser en couple. Jim a montré comment guider la partenaire et le rôle important de l'homme, celui qui conduit, qui gère, qui maîtrise et qui peu faire ce qu'il « veut » de la partenaire.

Les élèves étaient amusés, et les filles me regardaient avec curiosité. Les garçons de leur côté étaient stupéfaits

de voir comment Jim pouvait me guider.
Après cette démonstration, les élèves ont essayé de reproduire ce que nous avions fait.

7.3.3 Quels changements

Vers la fin de ce cours, Hayla est venue se plaindre vers moi de son partenaire, celui qu'elle avait choisi. Elle m'a dit à haute voix : « Madame, il est nul, il n'a rien compris, ça ne va pas du tout... ».
Ce changement d'attitude m'a permis de lui faire comprendre que parfois les apparences ne suffisent pas pour construire quelque chose, mais qu'il faut mettre en avant les compétences de l'autre et non pas juste l'image.
J'avais l'impression que Hayla vivait une fois de plus une difficulté liée à son image, son narcissisme. La première fois lorsque nous lui avions proposé de danser avec un élève qui n'était pas digne d'être son partenaire en terme d'image et la deuxième fois, lorsque le partenaire choisi par elle n'était pas digne de danser avec elle parce que pas assez bon pour la guider dans la danse.
Dans ces deux exemples quelque chose en Hayla mettait en péril son image.
J'ai donc demandé à l'élève, qu'elle avait refusé au départ, s'il était d'accord de la prendre comme partenaire. Ajoutant qu'il n'était pas obligé étant donné de l'attitude peu respectueuse qu'elle avait manifestée envers lui.
Hayla est donc retournée avec son partenaire initial. Après quelques danses en couple, elle m'a dit toute excitée: « c'est bon Madame, ça va beaucoup mieux maintenant ». Bien sûr qu'après ce changement d'opinion sur son partenaire, j'en ai profité pour que tous les élèves puissent comprendre que danser ce n'est pas juste être de belle présence, minces et parfumés. Mais que la danse va au delà de tout ça. Le spectateur regarde un couple qui danse bien, qui bouge qui vibre et qui nous donne du plaisir, des émotions en le regardant danser.
J'ai pu observer que le regard de Hayla avait changé envers son partenaire, elle le valorisait et était fière d'être sa partenaire. Son image n'était plus en péril mais au contraire mise en valeur grâce aux capacités de son partenaire.
Je ne m'attendais pas à ce que ce couple devienne les meilleurs amis du monde, mais tous deux avaient des choses à apprendre l'un de l'autre.
Avec du recul, je trouve intéressant la manière dont certaines choses peuvent évoluer sans imposer à l'autre son envie mais de laisser l'autre expérimenter les choses à son rythme.
Hayla avait peut-être compris d'une certaine manière que la valorisation dans la danse était en lien avec la capacité de danser et non plus avec l'image.
Bien que une problématique avait été résolue ce jour là, je devais être attentive à ce que Hayla ne profite pas de cette situation pour se mettre en avant et rabaisser les autres couples. Je devais également être attentive à ce qu'elle ne profite pas de la gentillesse de son partenaire pour jouer la cheffe ou encore se reposer sur ces capacités de danseur pensant devoir moins se donner en danse.

7.3.4. Sur le retour

Le cours terminé, nous avons repris le chemin de l'école. Les élèves étaient moins excités que les autres fois. Ils parlaient de la danse, de la difficulté qu'ils avaient de danser en couple. Hayla bien sûr en a profité pour se mettre en avant disant qu'elle y arrivait très bien.
Je me suis permise de lui rappeler que son partenaire était un bon danseur et qu'il était doué dans la conduite. Je ne voulais pas la rabaisser mais elle devait prendre conscience que si elle y arrivait c'était en grande partie grâce à son partenaire. Pour moi c'était une manière d'une part de la remettre à sa place et d'autre part, de valoriser l'autre élève.

Nadège se plaignait de son partenaire Sébastien. « Madame, il est nul, il ne sait pas me guider, il me marche sur les pieds! ». Sébastien lui aussi sensible à l'apparence et à son image, se défendait en disant : « Que dalle, c'est elle qui est nulle, elle va à droite à la place d'aller à gauche! Elle se trompe tout le temps! Puis à la place de continuer à danser elle s'arrête, elle ne fait pas d'efforts ».

J'ai essayé de leur expliquer que tous les deux avaient des torts, qu'il fallait chercher un équilibre et que cela prendrait un peu de temps. J'ai expliqué à Nadège, qu'elle devait se laisser guider par Sébastien et ne pas faire à sa tête. A Sébastien je disais de jouer le rôle de l'homme et que peut-être il n'avait pas assez de poigne pour la diriger. Je les rassurais en disant que nous allions travailler ensemble le jeudi pour voir ce qui n'allait pas. J'ai profité de l'occasion pour dire à tous les élèves que désormais il n'y avait plus de changements possibles et que les couples devaient travailler ensemble pour trouver une bonne harmonie.

7.4. Entraînement en classe

Les élèves sont venus en classe selon l'organisation prévue. J'avais prévu de les faire travailler en couple sur deux périodes.

Je profitais de danser aussi avec mon deuxième partenaire pour l'aider à comprendre comment il devait bouger. Je lui avais déjà expliqué que notre binôme sera l'un des pilier lors de la présentation, car nous serions devant pour que les autres puissent regarder et éventuellement nous suivre.

Flavio n'était pas là. J'avais décidé de l'entraîner à un moment différent des autres puisqu'il serait alors dans de meilleures conditions pour apprendre et mémoriser les pas. Avec Jim nous étions d'accord pour que cet élève soit mon partenaire à la première danse de la chorégraphie et l'autre élève pour les deux autres. L'idée était qu'à la fin de la première danse on laisserait un moment de danse libre pour donner la possibilité à mes partenaires de faire l'échange et de se mettre en position sans couper la chorégraphie.

Nous avons travaillé ensemble et dans la bonne humeur. Les élèves étaient très participatifs. Certains semblaient plus à l'aise que d'autres. J'avais l'impression qu'il y avait deux groupes bien distincts : ceux qui s'entraînaient à la maison et ceux qui ne faisaient rien.

J'ai donc remis les pendules à l'heure et demandé à tous de faire des efforts à la maison.

Alan m'a dit s'entraîner à fond à la maison et d'autres aussi ont tenu à me le faire savoir. En effet je pouvais voir qu'ils ne me mentaient pas, le résultat était bien là.

Sébastien, Nadège et Hayla étaient complètement perdus, je leur ai donc dit que c'était dans leur intérêt de s'entraîner car même si on était en groupe, les personnes qui regarderaient la représentation, verraient la différence.

7.4.1. Nadège et Sébastien

Nadège était souvent de mauvaise foi vis-à-vis de Sébastien. Elle le mettait souvent en difficulté et surtout elle lui mettait tout le temps la faute dessus lorsqu'ils se trompaient.

Je suis intervenue très fortement envers elle, car je sentais que Sébastien était en train de se bloquer et si cela devait arriver il aurait renoncé à danser. Pour montrer à Nadège que beaucoup dépendait d'elle, j'ai dansé avec Sébastien et tout s'est bien passé. Sébastien connaissait les pas et bien qu'il se trompait parfois pour guider la femme, il n'en était pour rien dans ce que Nadège essayait de le rendre responsable.

Elle ne s'entraînait pas à la maison mais en plus culpabilisait Sébastien d'être le seul fautif. Mon intervention (danser avec lui) fut un succès auprès de Sébastien, car je lui ai montré qu'il connaissait la chorégraphie et je l'ai

valorisé et rassuré à travers mon intervention. Du côté de Nadège j'ai mis en évidence qu'elle était en grande partie responsable s'ils n'arrivaient pas à danser ensemble. Elle devait apprendre à assumer ses responsabilités et mon intervention lui a permis de se remettre en question tant au niveau de la danse qu'au niveau de son attitude auprès de son partenaire.

Nadège était vexée. Elle n'avait pas aimé être « rabaissée » ainsi devant les autres. Elle s'est donc renfermée et a refusé de continuer à danser.

J'étais devant à une impasse. J'ai donc décidé de jouer le rôle de l'homme avec elle pour essayer de l'aider à danser. Je me suis vite rendue compte qu'elle ne connaissait pas les pas. J'ai donc dû prendre du temps avec elle pour l'entraîner individuellement. Les autres du groupe ont profité de ce moment pour s'exercer en couple et d'autres pour nous suivre dans les pas en individuel.

Après ce bref moment, j'ai essayé de danser en couple avec Nadège. Elle y arrivait beaucoup mieux. Avec Sébastien, elle a aussi mieux dansé et les choses se sont calmées.

A la fin de la période, j'ai rappelé à tout le monde qu'il était important de s'entraîner et que j'étais disponible s'ils avaient des doutes.

Un groupe est parti et l'autre a pris sa place dans la classe. Ce groupe était bien plus entraîné. Les élèves étaient tous très attentifs et je n'ai eu aucune intervention particulière à faire, si ce n'est des petites choses pour améliorer la fluidité dans leur danse.

Alan était époustouflant, il était vraiment concentré et donnait tout de lui-même pour y arriver au mieux.

Je me suis vite aperçue que son couple était le deuxième pilier pour la représentation, j'ai donc discuté un moment avec lui et sa partenaire pour leur proposer d'être devant les autres lors de la présentation, afin qu'ils soient un exemple pour les autres au cas où.

Alan était tout content et je sentais qu'il prenait les choses avec beaucoup de sérieux. Sa partenaire était moins sûre que lui, car elle allait manquer quelques leçons puisqu'elle devait aller en stage. Je l'ai rassurée mettant en avant les capacités et le sérieux d'Alan et, en le regardant dans les yeux, je lui faisais part de la confiance que j'avais en lui. Je savais que je pouvais compter sur lui.

8. A la salle de danse

8.1 Acte IV

A l'école de danse, les élèves étaient désormais dans leur élément, et ne faisaient plus attention aux miroirs. Ils se mettaient de suite au boulot. On aurait dit une troupe de danseurs.

Jim intervenait, corrigeait, parlait, stimulait, regardait, dansait par moments avec moi pour montrer l'exemple aux élèves.

Pendant ce cours il s'était passé quelque chose dont je ne m'attendais pas. Jim était intervenu auprès de Hayla et de son partenaire. Avec sa spontanéité et son professionnalisme il avait pris Hayla dans ses bras et il s'était mis en position pour la guider. Son intervention était dirigée surtout sur le garçon. En effet, il voulait montrer à Sébastien comment l'homme devait porter la fille et l'aider dans un déplacement. Ce qui en même temps aidait la partenaire à mieux comprendre comment elle devait se déplacer.

8.2. Une réaction surprenante

Hayla s'était laissée prendre bien que je pouvais percevoir une certaine gêne. Jim a démarré la danse et Hayla l'a suivi, mais très vite elle s'est bloquée. Son visage est devenu rouge, ses yeux brillaient et elle en tremblait presque. Elle avait refusé de continuer à danser s'éloignant de Jim.

Très franchement je ne m'attendais pas à une telle réaction. Ce n'était pas de la timidité. Je dirais plutôt de la gêne, presque de la pudeur. L'approche corporelle avec le prof (qu'elle trouve beau) l'avait mise en grosse difficulté.

Ce qui m'avait paru intéressant dans la réaction de Hayla, c'est que d'habitude elle se met au-dessus des autres, elle est très provocatrice dans son habillement et dans son attitude avec les garçons. Mais là, elle n'était pas ce qu'elle montrait chaque jour à l'école. C'était comme si sa « vraie » personnalité était ressortie. Manque de confiance en soi, timidité, difficulté à gérer le contact physique alors qu'elle était d'habitude très tactile avec les garçons. Je prenais conscience que Hayla était une fille très pudique et qu'elle se cachait derrière une grosse couche de maquillage dans des attitudes sûres.

8.2.1. Un changement de regard

A cet instant précis, mon regard envers cette élève a changé et m'a permis d'approfondir la connaissance que j'avais jusque là de Hayla. M. Barboni, M. Gache, M.-A. Ronin (2003) expliquent cet épisode lié à Hayla de manière fort intéressante : « (...) l'expérience de Naître à l'art est unique et irremplaçable : elle est, pour l'enfant en situation de "vulnérabilité", une première chance d'accoucher d'un autre lui-même; elle est une deuxième chance, car elle permet à son entourage de le voir différemment et de le rencontrer » (p. 45). Le regard que je portais sur elle, la connaissance que j'avais de cette adolescente ont été remise en question « grâce » à la réaction surprenante de Hayla dans un moment de « vulnérabilité » qui l'avait déstabilisée dans ses propres limites. D'habitude, elle mettait en valeur ses formes bien développées auprès des garçons et des adultes et elle mettait souvent les garçons mal à l'aise. Elle jouait avec tout ceci mais là, elle n'avait pas assumé elle avait été mise en difficulté. Ces armes de défense s'étaient brisées en quelques secondes.

Je prenais conscience que Hayla percevait la danse et surtout le contact avec Jim non pas comme une activité

mais comme un contact sexualisé, une pulsion interne qui l'a fortement déstabilisée. Cette approche m'a permis de comprendre que Hayla n'était pas capable de se représenter la danse comme une activité sublimant la sexualité en tout cas pas, lorsqu'elle se retrouvait face à une personne qu'elle trouve « belle ». Je n'avais pas, jusque là observé cette difficulté avec son partenaire. Du moins cela n'était pas si flagrant. Je ne pense pas que j'aurais pu entrevoir ces difficultés chez elle dans les autres contextes de l'école. Avec du recul, je pense qu'en dépit des formes de femmes et des attitudes qui démontrent qu'elle avait déjà été au-delà d'un baiser avec un garçon, il n'en était rien. Derrière ses apparences de fille sûre d'elle, qui joue tout le temps avec le charme, se cache une fille timide et prude. Mon regard à partir de ce moment a changé et cette expérience m'a permis de la voir autrement, de pouvoir mieux comprendre et connaître Hayla indépendamment de son image extérieure.

D'autres élèves qui paraissaient plus timides qu'elle, avaient accepté la proximité avec Jim et avaient dansé avec lui.

De mon point de vue subjectif, le fait de faire attention à son image corporelle, à son habillement provocateur est une manière pour elle de se rassurer dans le monde qui l'entoure. Le maquillage exagéré, le fond teint qui couvre entièrement son visage et cela par de grosses couches est aussi une nécessité, comme les acteurs d'une pièce de théâtre afin de pouvoir jouer et se sentir dans leur rôle. C'est une jeune femme qui découvre les rapports, les relations, les attirances inter-genres. Elle les aborde avec son bagage personnel et ce dont la société lui apporte en terme d'informations. Elle dispose, pour l'instant de l'image qu'elle se fait de ce qu'est la relation entre hommes et femmes. Elle ressent des émotions, des attirances et elle doit encore expérimenter, découvrir son fonctionnement interne.

La nécessité d'être le centre de l'attention à travers ses attitudes, lui permettait de cacher ses fragilités, ses difficultés et ses peurs.

Le corps comme outil de survie, de soutien et peut-être même la seule défense qu'elle connaissait. Mais là ses propres armes lui avaient fait défaut.

La réaction de Hayla lorsqu'elle était en proximité de Jim est liée à ce que l'on appelle le pacte dénégatif qui permet la capacité de renoncer à un quelque chose de soi en l'occurrence du déni. L'incapacité de Hayla à cette renonciation de soi a été remplacée par des réactions inconscientes mettant en place des mécanismes défensifs qui ont pris le dessus. Il est question de déni, de clivage mais encore de rejet d'une situation qui a mis son narcissisme en péril. Rejeter la proximité de Jim parce qu'elle a été confrontée à une situation insoutenable. Ce comportement inattendu est régi par une pulsion inconsciente de Hayla, Radu (2001) explique que : « (...) Ce pacte contrôle des opérations de défense intrapsychique dans le cadre d'un échange entre les personnes qui constituent un ensemble. En somme, pour être accepté dans un groupe il faut renoncer à quelque chose du personnel par des opérations internes » (p.162). Hayla n'a donc pas réussi à gérer cette situation qui l'a mise de toute évidence en difficulté elle n'a donc pas renoncé à un quelque choses de soi pour accepter la proximité de Jim. Elle a fui une situation déstabilisante mettant une barrière entre elle et le sujet étranger (Jim). Tout me porte à croire l'inexistence d'un pacte dénégatif interne, ce qui aurait permis à Hayla de mieux contrôler cette situation qui a mis en jeu son narcissisme.

Jim avec beaucoup de tact s'est déplacé vers moi et a montré à son partenaire comment il devait faire pour guider Hayla m'utilisant comme substitut. De son côté, Hayla était encore sous le choc et envahie par les émotions.

Les autres élèves avaient remarqué son malaise et surtout le rouge de son visage. Certains ont ri, d'autres ont fait

comme si de rien n'était.

Après quelques minutes je suis allée vers elle lui demander si ça allait, et, bien qu'elle m'ait dit oui, je sentais bien qu'elle était déstabilisée et ne comprenait pas ce qui se passait en elle.

8.2.2 Mais encore...

Pendant ce cours un autre événement surprenant s'est produit. Sébastien et Nadège étaient comme d'habitude chien et chat et ils passaient plus de temps à se disputer et à se mettre la faute dessus qu'à s'entraîner et s'entraider.

Jim est intervenu de manière moins gentille que d'habitude et m'a demandé de danser avec Sébastien pendant qu'il danserait avec Nadège. Sans en dire plus nous avons montré que tout deux savaient danser. Il y avait un grand problème lié au caractère des deux élèves, plus que dans leur manière de danser. La difficulté principale était donc qu'autant Nadège que Sébastien étaient têtus. Nadège de son côté avait un caractère bien plus difficile à gérer que celui de Sébastien et son attitude éveillait chez ce jeune adolescent une agressivité et un certain machisme.

La question relationnelle entre ces deux jeunes était un frein à la danse et à l'évolution de ce couple dans la chorégraphie. Il me semble important de souligner dans cette situation, qu'il est essentiel de prendre la bonne distance en tant qu'adulte dans ce genre de situation pour pouvoir mettre en place une prise en charge adéquate. Dans ce cas précis, il fallait montrer à ces deux élèves que leur difficulté était ailleurs et non pas dans la danse. L'attitude et l'intervention de Jim ont été très positives. Il ne s'était pas arrêté pour leur faire la morale, il a utilisé ses compétences (la danse) pour intervenir dans cette situation. Personnellement, je serais, comme d'habitude, intervenue oralement et je ne suis pas sûre que l'impact aurait été aussi positif.

Prendre de la distance et mettre l'élève dans une situation d'apprentissage lui permettant de prendre conscience de ses erreurs par ses propres expériences est, sans aucun doute, la meilleure démarche pédagogique.

C'était un couple avec du potentiel mais qui avait de la peine à trouver un équilibre. D'ailleurs c'était le couple qui faisait le plus de bruit dans la salle. Souvent lorsqu'ils se trompaient ils arrêtaient de danser, discutaient de qui était en faute et ne reprenaient pas la danse! Ils passaient plus de temps à s'engueuler qu'à danser. Par moment on aurait dit un vieux couple qui s'aime et se déteste depuis des années.

Avec Jim nous leur avons expliqué que tant que les deux ne changeaient pas d'attitude, l'harmonie du couple serait difficile à construire. En les voyant, je pensais qu'ils avaient tous deux des personnalités timides mis face à un miroir et qu'ils se cachaient derrière ces apparences d'adolescents « grande gueule ». Les difficultés de l'un comme de l'autre étaient semblables. Aucun des deux ne faisait faux, mais c'était toujours la faute de l'autre.

C'était une bonne expérience pour ces deux élèves. Je ne cache pas j'espérais seulement que les choses allaient s'améliorer car un clash entre eux aurait peut-être était la fin du couple et le groupe aurait perdu deux éléments. Les enjeux pédagogiques et la manière d'intervention envers ce couple sont importants pour cet atelier car il suffit d'un petit rien pour que les conséquences atteignent aussi les autres participants et donc le groupe.

Je prends conscience que dans cette situation non seulement il est question de travailler sur l'individu dans sa complexité mais aussi sur la complexité du couple et sur l'impact que l'individu et le couple ont sur le groupe. Tout est lié. Pour être plus précise, l'atelier danse met en évidence les difficultés relationnelles des élèves sous différentes formes et dans les différents contextes dans lesquelles elles se confrontent. Il est donc essentiel, pour l'adulte de tenir compte de ces différents facteurs avant d'intervenir. Les enjeux sont bien plus présents et palpables dans cette activité que dans le contexte classe.

8.3. Entraînement en classe

Ce jeudi là, j'avais consacré plus d'une période à Flavio. Les autres élèves auraient pu venir une partie de la deuxième période s'ils en ressentaient le besoin, soit pour poser des questions, soit pour revoir des pas s'ils avaient des doutes.

Il avait été convenu qu'ils iraient d'abord dans leurs classes respectives et qu'ils pourraient venir seulement si leur enseignant était d'accord de les libérer un moment.

J'ai pu apprendre à l'élève une bonne partie des pas de la première danse, le cha-cha-cha. Au début, il faisait un peu la tête, comme d'habitude, mais petit à petit, il a pris du plaisir. A la place de le stimuler je devais le freiner dans sa frénésie. J'avais pris beaucoup de temps pour l'aider à comprendre comment il devait se déplacer.

Je communiquais à travers mon regard, parfois avec la parole et souvent à travers mon corps. Entraîner ce jeune adolescent me permettait aussi de mieux maîtriser la danse, car je devais l'étayer encore plus qu'avec les autres afin qu'il puisse imiter mes mouvements. Parfois même il était question de simplification car il ne pouvait pas faire exactement ce qui était attendu. Je devais alors faire appel à ma créativité pour essayer de camoufler ses difficultés et le résultat était bien là.

A force de le guider avec mon corps, pour qu'il comprenne de quel côté il devait aller, quelle jambe allait commencer et comment il devait se positionner, petit à petit, les choses devenaient spontanées. Après presque 1h30 de travail en individuel, l'élève avait pu intégrer les signes que je lui envoyais pour qu'il puisse me suivre du mieux qu'il pouvait.

Comme je l'ai dit avant, j'avais étayé les pas pour qu'il puisse les accomplir en rythme, pour que les déplacements de gauche et droite soient en accord avec les miens et ceux des autres couples lorsqu'il devra danser dans le grand groupe. Certains pas n'étaient pas faits correctement, mais du moment que le rythme et la direction étaient justes, personne ne verrait la différence ou très peu.

C'était valorisant de le voir prendre goût à danser. Il prenait des airs de danseur, très sérieux, et je sentais de plus en plus qu'il gagnait en assurance dans ses mouvements.

Pendant cette période, des élèves de la danse avaient quitté leur classe pour venir me demander de les entraîner un petit moment.

En entrant dans la classe et en voyant Flavio, ils sont restés bouche-bée. Ils n'ont pas arrêté de le féliciter. Une fois de plus la magie de la danse était en train d'opérer. Les élèves valorisaient un élève qui jusqu'alors n'avait que peu de contact avec eux. De manière générale ils étaient tous stupéfaits de le voir danser avec moi et d'y arriver alors que d'autres ayant plus de capacités avaient bien plus de difficultés.

Les élèves ont commencé à s'entraîner. Je les regardais, les aidais et je leur expliquais et montrais les pas. Parfois je prenais la place de la fille pour montrer au garçon comment il devait la guider et à d'autres moments je prenais la place du garçon pour montrer à la fille comment elle devait tourner.

J'étais toujours en mouvement. Je les motivais, les stimulais, j'intervenais, je les stoppais comme une professionnelle de la danse.

Il fallait que je maîtrise chaque mouvement tant masculin que féminin pour les aider. A la fin j'étais épuisée et les élèves m'ont montré beaucoup de respect. Ils se rendaient compte de mon investissement pour qu'ils puissent y arriver.

De mon côté j'étais sensible à leurs efforts pour y arriver et je leur disais à quel point j'étais fière d'eux.

8.3.1. L'engagement du groupe

Les élèves prenaient petit à petit conscience que c'était un grand travail le fait de préparer une chorégraphie de danse mais ils ne prenaient pas conscience, en tout cas pas encore, du peu de temps qu'il restait avant le jour J.

Alan était venu s'entraîner avec sa partenaire. Il faisait de son mieux pour y arriver mais il était toujours en train de vouloir mentaliser les pas. Par conséquence il n'était pas suffisamment dans son corps et finalement il se bloquait. Il n'avançait pas et à la place de continuer il me posait mille questions.

Sa partenaire était souvent bloquée car Alan n'arrivait pas à lâcher prise. Alors, je suis intervenue et j'ai dansé avec la fille parce qu'elle allait être absente les deux prochaines semaines. Il fallait donc qu'elle se sente à l'aise et pour l'instant, bien que Alan était bon et connaissait les pas, il ne l'aidait pas à s'entraîner.

Sa partenaire m'avait confié sa peur d'être absente aux prochains entraînements. Je l'ai rassurée tout du long. Elle avait déjà participé à l'atelier et je savais qu'elle n'aurait aucun mal à rattraper le retard.

Lorsque les autres sont partis à la fin de la période, j'ai pris du temps avec Alan qui me disait vouloir s'améliorer. J'essayais de lui faire comprendre que je ne demandais pas la perfection dans les mouvements. Il connaissait très bien la chorégraphie et il devait se faire confiance. Alan voulait tout contrôler et en danse cela n'est pas toujours possible car tout peut arriver. Il faut faire preuve de créativité et d'adaptation. Je savais qu'il pouvait comprendre, il fallait juste qu'il se laisse aller.

Habituellement dans ma pratique et dans la pratique scolaire nous prenons beaucoup de temps pour que les élèves intellectualisent les différents apprentissages qui leur sont proposés. Nous poussons les élèves à verbaliser chaque procédé, chaque étape du travail. Nous enseignons et invitons les élèves à mettre en place et à découvrir des stratégies efficaces dans l'appropriation des apprentissages scolaires. Dans la danse, les choses se font différemment. Les apprentissages passent par le corps, par les ressentis avant de passer par l'intellect. Comment porter les élèves à utiliser d'autres outils que ceux qui leur ont été appris depuis leur plus jeune âge? Des outils qui sont, à mon sens plus difficiles à utiliser, car il y a tout un univers qui nous échappe.

Je me rends compte aujourd'hui que dans toutes mes interventions auprès des élèves et dans la situation d'Alan, j'ai toujours fait appel à la notion lié au sentiment d'efficacité personnelle. Comme Bandura (2003) l'explique dans différents ouvrages, l'auto-efficacité agit comme un mécanisme autorégulateur central de l'activité humaine. Que ce soit des apprentissages scolaires, de vie, artistiques ou autre la notion liée à la manière d'intervenir se fonde sur les mêmes principes. « L'expérience active de maîtrise est une des sources les plus influentes sur la croyance en l'efficacité personnelle car elle est fondée sur la maîtrise personnelle des tâches à effectuer. Plus un individu vivra un succès lors de l'expérimentation d'un comportement donné, plus il sera amené à croire en ses capacités personnelles pour accomplir le comportement demandé. Le succès, lorsqu'il n'est pas trop facile, renforce la croyance en l'efficacité personnelle alors que les échecs réduisent ce sentiment » (p.475).

A travers mes interventions d'étayage, tant verbales que pratiques dans les moments de danse, j'ai toujours valorisé et soutenu les élèves, leur permettant d'expérimenter en toute confiance leurs capacités. La réussite de chacun d'eux dans l'acquisition des pas, du rythme a été dans la recherche de stratégies efficaces adaptées à chacun à travers la simplification des pas. Cela a permis à Alan et aux autres élèves de croire en eux et d'aller au-delà de leurs difficultés. Accompagner les élèves dans la maîtrise de l'activité à travers le corps, le mouvement, m'a permis de renforcer les élèves dans leur confiance en leurs capacités et donc à augmenter le sentiment d'efficacité personnelle. Leur faire vivre des expériences positives et de succès a réduit ainsi le sentiment d'échec dans lequel ils se sentaient au début de l'activité.

Chacun d'entre eux étaient engagés dans le groupe (Mireille Cifali, André 2007) expliquerait que : « Il n'y a pas d'engagement sans authenticité. Nous ne pouvons pas faire comme si nous y étions. Cela nous engage face à l'autre et face à nous. Cet engagement a un poids de responsabilité, mais il est seul porteur de possibles rencontres et de constructions d'une confiance nécessaire à se risquer » (p.142). Les élèves devenaient responsables et co-constructeurs du groupe et de sa dynamique.

9. A la salle de danse

9.1. Acte V

Tous les élèves étaient présents au rendez-vous habituel du lundi. Nous sommes partis à la salle de danse. Sur place nous avons tout de suite démarré la chorégraphie de la salsa.

Deux filles étaient absentes car en stage. Pour aider les deux garçons sans partenaire, je me suis partagée entre chacun d'eux.

Par moment, puisqu'il fallait aussi que je danse avec mon « deuxième » partenaire, je proposais aux deux garçons de danser comme si la fille était présente. Bien que cela pouvait paraître un peu ridicule (le fait de danser seul), ils avaient joué le jeu.

Dans les danses que le prof nous avait proposées il y avait beaucoup de rythme latinos et ces danses impliquaient une certaine proximité.

Bien que de manière générale je n'avais pas ressenti de gêne chez les garçons comme chez les filles dans la danse et pendant certains mouvements où il fallait être proche de l'autre, je me demandais comment les garçons géraient la proximité avec les filles, et également comment ils géraient la proximité avec moi.

Les filles pouvaient me parler de leur gêne envers le prof ou les garçons, mais les garçons ne pouvaient pas me parler de leur gène envers moi lorsque je dansais avec eux. Peut-être que si dans l'atelier danse il y avait aussi eu un enseignant homme ils auraient pu en discuter avec lui. Je pense néanmoins qu'eux aussi vivaient et étaient confrontés aux mêmes difficultés que les filles.

Avec humour je les encourageais à prendre de l'assurance et ne pas avoir peur de la proximité. C'est elle qui permettait, dans certains mouvements, de donner une fluidité et une harmonie dans le déplacement des corps.

Ni Jim ni moi ne demandions l'impossible. Il fallait que les élèves prennent conscience par eux même que cela n'avait rien de « sexuel ». Mais cela n'était possible que si les élèves prenaient conscience que ce que nous étions en train de faire était une activité artistique socialisée. Pour se faire, il aurait fallu que chacun d'entre eux refoule la dimension sexuelle qu'éveille la danse à travers le mouvement des corps, l'attirance physique, la plastique extérieure et la proximité.

Je prends conscience, à travers mes différentes lectures liées au narcissisme et au pacte dénégatif que je demandais beaucoup aux élèves. Ce qui pour moi et pour Jim était tout simplement une chorégraphie de danse et un mouvement, représentait pour les élèves un enjeux bien plus grand qui ne peut pas être banalisé.

Pendant une petite pause pour que Jim puisse répondre au téléphone, j'ai montré aux élèves une vidéo de danse sur youtube. Après l'avoir visionnée, je demandais aux élèves ce qu'ils en pensaient. Tous trouvaient la vidéo très belle tant dans les mouvements des danseurs que dans la danse de manière générale. A ma question s'il y avait une quelconque attitude vulgaire ou déplacée dans ce qu'ils avaient vu, ils m'ont répondu non.

Nous avions repris la danse. Ils étaient plus à l'aise mais il était toujours difficile de gérer la proximité.

Quand je dansais avec les garçons, je me suis rendue compte petit à petit qu'ils étaient plus à l'aise avec moi. Tout en respectant mon statut d'adulte ils étaient moins bloqués par ma présence proche. Le temps, la relation et la distanciation avaient sûrement contribué à refouler le côté « sexuel » qu'éveillait la danse. Dans cette évolution tant dans le changement de regard que dans le vécu des élèves, je souligne l'impact de mon action

pédagogique tout au long de l'atelier danse.

Mes interventions, mes attitudes envers eux, la construction de la relation sous toute ses formes, le vécu, les remarques, les observations et la connaissance des uns et des autres ont largement contribué à mettre à l'aise les élèves et a atténuer certaines formes de sexualité ressenties par eux.

Les élèves ont vite appris le pas de base de la salsa.

Dans la mise en place de la chorégraphie certains étaient en difficulté pour comprendre comment faire tourner la partenaire sur elle-même ou autour d'eux. Je voyais des couples s'arrêter et regarder les autres, essayer à nouveau et autant que possible le prof et moi sommes intervenus pour les aider.

Les élèves devaient se faire confiance et faire confiance à l'autre en face. Etre à proximité et sentir l'autre dans ses mouvements. En peu de temps. Ce n'était pas facile mais à leur manière ils essayaient et en les regardant. Je prenais conscience qu'en quelques semaines, ils avaient vraiment avancé et fait du bon travail.

Désormais je n'avais plus besoin de les stimuler ils avaient envie d'apprendre, de savoir et de bouger. Ils commençaient à observer et à reproduire les pas ensemble en harmonie. Chaque couple communiquait et parfois un couple aidait un autre. Une vraie dynamique de groupe dans laquelle les valeurs comme le partage, l'entraide et la confiance étaient mises en avant.

Mon nouveau partenaire me disait souvent qu'il ne comprenait pas, qu'il n'arrivait pas à faire le pas de base. J'avais pu l'observer et étant quelqu'un de très rigide sur lui-même, il ne pliait pas les genoux et ne déplaçait pas le poids de son corps de manière légère.

Il n'était pas le seul, Alan avait aussi les mêmes difficultés ainsi qu'un autre élève.

J'ai fait appel à Jim qui est intervenu pour lui donner quelques conseils. Mais il s'était bien rendu compte tout comme moi, que les difficultés motrices mettaient en difficulté certains élèves.

Ensemble nous les avons entraînés et nous avons proposé de simplifier les pas pour que leurs difficultés soient moins visibles lors de la danse. Un peu comme ce que j'aurai fait avec Flavio.

L'important était d'être ensemble, en rythme, bouger du bon côté. Le reste, on pouvait arriver à le camoufler. L'étayage apporté par Jim avait bien simplifié la tâche des élèves et ils avaient pu mieux danser.

Je voyais des élèves s'énerver contre eux-mêmes parce qu'ils se rendaient compte de leurs erreurs, mais pas une seule fois je les ai vus se démoraliser ou baisser les bras. Tenant compte que se sont des élèves qui ont été mis en échec, qui sont en école spécialisée qui baissent les bras à longueur de journée, c'était une victoire de les voir tout mettre en œuvre pour y arriver.

Alan était surprenant. Il prenait conscience de l'absence de sa partenaire, il devait bien apprendre les pas pour pouvoir la guider et l'aider à apprendre dès son retour. Il avait compris que la réussite de son couple reposait beaucoup sur ses épaules. Alan avait fait preuve d'une grande maturité et un grand sens des responsabilités.

Il avait géré son stress de manière impressionnante, il ne perdait pas patience et surtout il ne s'était pas mis en échec face à ses difficultés.

Nous avons bien progressé mais le temps passait tellement vite que c'était déjà l'heure de quitter les lieux.

9.2. Entraînement en classe

Comme d'habitude, nous nous sommes entrainés et je me suis rendu compte que je m'appuyais sur les élèves les plus autonomes pour qu'ils se rappellent des pas et m'aident dans les moments de doutes. A force de répéter et jouer le rôle du garçon et de la fille, je perdais le fil. C'était une dynamique très intéressante. C'était une dynamique de groupe avec un réel partage. Plus le temps passait et plus je faisais appel à leur aide. Je verbalisais

mon besoin d'être aidée et d'être soutenue pendant cette aventure.

Ce jour là, j'étais très fatiguée parce que épuisée de répéter et de voir les élèves lâcher prise. J'ai explosé. Pas un seul élève n'a bougé ou ne m'a répondu. J'ai regretté par la suite la perte de maîtrise mais en même temps ils avaient pris conscience que cela me demandait beaucoup d'énergie. Je crois que ce fut une bonne explosion car la suite de l'entraînement s'est mieux passé.

Les élèves ont augmenté leurs efforts. Je crois très sincèrement que tout ceci a permis à tous les élèves de donner le mieux d'eux-mêmes. Dans ces moments je n'étais pas l'adulte la prof, mais la partenaire d'un groupe qui avait besoin d'eux pour avancer.

Les élèves étaient très sensibles et m'ont vraiment aidée à surmonter des moments difficiles. Ensemble nous avons surmonté les différents problèmes qui se sont présentés à nous.

A la fin de l'après-midi nous avons essayé à nouveau le cha-cha-cha (la première danse) car nous n'étions plus sûrs des pas et du final avant de démarrer la salsa. Nous avons eu quelques difficultés à nous rappeler les pas. Alan a alors proposé de filmer Jim le lundi suivant ainsi nous aurions la chorégraphie en entier, ce qui nous permettrait de mieux nous entraîner à l'école et être sûrs des mouvements et des enchaînements. J'ai trouvé la proposition d'Alan fort intéressante et les autres élèves aussi. Personnellement je n'y avais pas pensé.

Pour continuer sur le même élan, j'ai proposé de l'envoyer à tous les élèves du groupe afin que chacun puisse s'entraîner individuellement à la maison. A ce moment là, je ne m'étais pas posé la question de donner mon numéro privé aux élèves. D'ailleurs je n'ai jamais eu de problèmes avec ça.

10. A la salle de danse

10.1. Acte VI

Le jour J approchait et la semaine suivante allait être notre dernier entraînement à l'école de danse et nous ne nous sentions pas prêts.

A notre arrivée, j'ai proposé à Jim de filmer les danses. Alan est à nouveau intervenu disant que l'idéal serait de me filmer avec Jim pour avoir une meilleure vue sur les pas. Nous avons donc mis en place un moment de danse (au ralenti) et Alan nous a filmés pendant que les autres nous regardaient attentivement. J'ai regretté par la suite ne pas avoir pensé plus tôt à cette solution. Elle nous aurait bien facilité la tâche les jeudis en classe.

Nous avons travaillé avec beaucoup de concentration, mais la nervosité était palpable. Certains élèves avaient peur et ne se sentaient pas encore à l'aise.

Sur le trajet du retour, nous en avons discuté et j'ai pris l'initiative de mettre en place un jours supplémentaire pour nous entraîner à l'école.

A notre retour, j'ai discuté avec mon responsable et il a été d'accord avec ma proposition, J'ai donc averti les élèves que la semaine suivante nous nous verrions aussi le lundi matin avant d'aller à l'école de danse.

10.2. Entraînement en classe

Les élèves étaient relativement préparés. Le couple formé par Sébastien et Nadège me semblait plus à l'aise que d'habitude, bien que leur attitude avait peu changé. Je trouvais que Sébastien faisait beaucoup d'effort pour ne pas rentrer en symétrie avec Nadège. J'ai donc profité de le lui dire en individuel et de le féliciter car c'était pour moi une preuve de grande maturité.

Ce jour là, j'ai dû intervenir auprès de Hayla. Elle n'arrêtait pas de se plaindre, de mettre la faute sur son partenaire. Ce qui commençait à m'agacer. Sûrement l'excitation augmentait en vue de la représentation, mais elle exagérait et de plus ce n'était pas la faute à son partenaire. Elle se plaignait qu'il ne la faisait pas tourner du bon côté alors que c'était elle qui se trompait.

Elle n'arrêtait pas de le rabaisser : « Regarde tu fais faux, tu n'es pas du bon côté! ». Son partenaire se défendait du mieux qu'il pouvait mais le fort caractère de Hayla l'emportait toujours. J'ai stoppé tout le monde, j'ai repris Hayla devant tout le monde lui disant que c'était elle qui se trompait et qu'il fallait assumer ses responsabilités. Elle avait déjà de la chance d'avoir un partenaire capable. Sans doute aurait-elle moins maîtrisé les pas si elle avait été en couple avec quelqu'un d'autre. De plus je n'avais pas l'impression qu'elle prenait du temps à la maison pour s'entraîner et que cela se voyait. Comme si à chaque fois il fallait reprendre la chorégraphie au départ juste parce qu'elle se trompait ou oubliait la suite. Elle commençait à m'énerver avec ses attitudes de : « moi je sais tout et mieux que les autres ».

10.2.1. Une remise en question

Elle s'est tue et pour la première fois devant tout le monde elle a dit : « Pardon Madame. Vous avez raison. Je suis désolée ». Elle s'est aussi excusée auprès de son partenaire qui lui a de suite pardonné. Nous avons donc repris notre entraînement. Hayla a fait preuve de remise en question et a assumé certaines responsabilités, chose qui jusqu'à présent n'avait pas été possible. En tout cas pas de cette manière là. Quelque chose s'était débloqué

petit à petit dans son attitude et la preuve de cette évolution était bien sa démarche d'excuses envers son partenaire et dans le fait d'avoir admis oralement et cela devant le groupe, ses « fautes ». Mon travail, ma constance, ma présence et « le don » de ma personne dans les interactions et dans la construction des relations, tant individuelles que dans le groupe, commençaient à donner leurs fruits. De même, le groupe a permis à Hayla de se sentir en confiance pour pouvoir rentrer dans une telle démarche.

A la fin de la séance, j'ai rappelé aux élèves le rendez-vous du lundi matin pour continuer à nous entraîner et ils sont partis.
Grâce à toute cette nouvelle organisation, les élèves semblaient rassurés, surtout la fille qui était en stage, la partenaire d'Alan. Elle avait pu se tranquilliser car elle savait avoir un peu plus de temps pour rattraper son retard.

10.3. L'engagement

La responsabilisation opère, tous ont pris conscience de l'enjeu et tous m'ont demandé d'être plus présente et de leur donner le soutien nécessaire pour arriver à intégrer les pas. Je trouvais leurs démarches très intéressantes. Celles de personnes adultes assumant leurs responsabilités. Ils avaient pu mettre des mots sur des ressentis comme celui de ne pas être prêts, mais encore demander un peu plus de temps à l'école pour s'entraîner, ou bien encore filmer la chorégraphie.
En ce qui me concerne, je répétais à n'en plus pouvoir, car c'est un grand travail de répétition, de stimulation, de démonstrations, de discussions, de compter, de donner le rythme de les reprendre. J'étais l'homme ou la femme selon les besoins des élèves, je devais savoir et maîtriser les deux attitudes.
Parfois toute seule, je me trompais car je mélangeais les pas de la femme et de l'homme, les élèves étaient morts de rire et moi aussi.
Je crois que mon engagement envers eux leur a montré qu'ils devaient faire tout le possible pour y arriver. Ils voyaient que j'étais fatiguée et ils avaient pris conscience que je donnais de ma personne. Eux-mêmes parfois, lâchaient prise et ils en avaient marre de répéter, de reprendre et de recommencer, c'est alors que je parlais de moi, de ma fatigue. A plusieurs reprises les élèves ont été très compatissants, même que parfois ils se relayaient pour me soutenir.
Peu de semaines et tant à faire. C'était vraiment un grand défi en tout et pour tout cette année là tant pour les élèves que pour moi. Nous devions apprendre des pas, construire une dynamique de groupe, faire face à toutes les difficultés individuelles ou de groupe, gérer la fatigue, le stress, le temps et j'en passe.
Mon combat, si je peux dire, était devenu le combat et le défi de nous tous. Le lundi nous nous sommes vus et avons continué la répétition. Nous avons aussi profité de discuter de l'habillement pour le spectacle et la décision a été que chaque couple porterait un t-shirt ou une liquette de la même couleur avec un bas noire. Ça donnera tout son effet le soir de la représentation. Rythmes et couleurs, voilà de quoi chauffer la salle.
A chaque fois que nous nous entraînions dans la classe, je me disais que c'est vraiment le parcours du combattant car l'espace était très restreint. Nous ne pouvions pas faire les pas correctement avec l'espace nécessaire. Pour moi c'était plus compliqué car je devais être devant eux, et tourner la tête pour regarder s'ils suivaient.
C'est dans ces moments que j'ai regretté ne pas avoir de miroir et j'ai réalisé à quel point c'était un outil de travail important dans la danse. Je pensais que pour les élèves aussi c'était un outil important alors que la phobie

de l'image reflétée était passée. Le miroir leur donnait un regard sur leurs postures et mouvements.

Ce matin là j'ai profité de les faire danser en couple pour que de l'extérieur je puisse les corriger.

Chacun à son tour ils ont dansé en couple seul avec les autres comme spectateurs. Cela a permis d'avoir un regard extérieur du groupe.

Ce matin-là, il y avait discussion autour d'un pas. Le groupe n'était pas d'accord sur la façon dont il devait être fait. Heureusement j'avais la vidéo prise par Alan. Avoir des doutes n'est jamais bon surtout lorsque nous nous approchons de la représentation.

11. A la salle de danse

11.1. Acte VII

Arrivés à la salle de danse, le prof nous a aussitôt mis au travail. Il allait nous donner les dernières consignes et, à notre grande surprise, une semaine avant de la représentation il avait changé la mise en place de la salsa.

Nous étions paniqués, de plus on devait travailler l'entrée sur scène et encore le final. Après les explications je me suis aperçue que ce n'était pas un changement dans les pas mais une autre manière de présenter la salsa. Nous nous sommes entraînés en couple et cela n'allait pas changer, mais nous allions faire une Rueda avec des changements de partenaires quand nous serons tous en cercle.

Il était donc question dans la chorégraphie de la salsa de changer de partenaires à deux reprises. Certains élèves n'étaient pas contents de devoir changer de partenaires. Sébastien m'a dit de ne pas vouloir danser avec une fille car elle était trop petite. Hayla ne voulait pas danser avec un autre garçon. Nadège ça lui était bien égal et Alan trouvait sympa cette nouvelle chorégraphie. Les autres avaient accepté sans problème le changement, mais de là à y arriver c'était encore autre chose. J'ai dû intervenir disant que cela faisait partie de la chorégraphie et que ces déplacements donnaient une belle dynamique et un joli mouvement. Et que de toute façon il fallait faire une dernière concession.

Tous ont quand même joué le jeu, surtout que les déplacements avec les changements de partenaire étaient relativement compliqués. Cela demandait plus de concentration, car ces changements devaient être synchronisés (faire tourner la fille de droite sur la gauche pour qu'elle se dirige vers un autre garçon et reprendre directement l'autre qui était en train de se rapprocher) c'est un peu compliqué à décrire mais c'était quelque chose de relativement compliqué si l'on tient compte du stress psychologique qu'un tel changement peut causer dans le groupe.

11.1.1 L'évolution

Je repense au début, lorsque les élèves devaient se mettre en couple pour danser et tout ce qu'il a fallut mettre en place pour faire cela. Et là, changement soudain. A ma grande satisfaction, je constatais que les élèves avaient dépassé les préjugés qu'ils avaient au début les uns envers les autres. Le résultat, le fruit du travail effectué pendant toutes les périodes de l'atelier danse étaient bien là. Un groupe d'adolescents capables de prendre des risques, capables d'aller au delà des affinités, capables de faire preuve d'adaptation et prêts à tout défi proposé. Barboni, Gache et Ronin (2003) expliquent : « La prise de risque de la non-connaissance) est pour la majorité devenue un déclencheur de l'envie d'apprendre, de comprendre, d'accepter de ne pas savoirs de suite » (p. 50).

Moi-même j'avais été un peu troublée par ce changement et leur attitude était une belle surprise. J'ai ressenti une grande fierté envers ces élèves qui faisaient face avec beaucoup de courage et de positivisme à ce changement de dernière minute.

Préparer une représentation de fin d'année en tenant compte d'un timing serré pour la préparer, me donnait l'impression d'être sur un bateau percé de partout. Surtout si l'on tient compte qu'à un jour de la représentation de telles surprises ne pouvaient qu'alourdir la situation.

Il fallait tous ensemble se serrer les coudes et s'appliquer. Je leur demandais un grand effort, tant au niveau de la

concentration, de la mémorisation, de la motricité et dans la souplesse que par rapport à la proximité. Mais aussi de ne pas tenir compte des *a priori* qu'ils pouvaient avoir les uns avec les autres. Ce lundi là, tous étaient avec moi dans cette aventure et plus que jamais ils avaient appris en très peu de temps ce que d'autres mettent des mois à apprendre.

Les élèves ne regardaient plus les différences, ne faisaient plus attention aux affinités aux sympathies. Ils dépassaient leurs préjugés et faisaient preuve de plus de souplesse et d'adaptation qu'au début. Je crois même qu'ils ne se rendaient plus compte des blocages qu'ils avaient avant.

11.2. Entraînement en classe

Les élèves sont arrivés et ont préparé la classe pour pouvoir danser. Pour la première fois nous avions la musique sur un cd.

Nous nous sommes entrainés et je me suis rendue compte que tous étaient prêts pour monter sur scène. Ils n'étaient pas nerveux, ils étaient en confiance. J'ai essayé de leur apprendre à compter pour qu'ils puissent partir, se déplacer au bon moment avec la musique. Ce jour là je ne comptais plus à haute voix. A part la musique et le bruit des pas plus rien existait.

Ce jour là en dansant, je me suis aperçue qu'ils étaient focalisés sur moi. En effet ils dansaient mais si je n'étais pas avec eux ils se bloquaient. J'ai ressenti le poids de mes responsabilités à ce moment précis. J'ai donc profité de leur dire encore une fois qu'ils devaient se faire confiance car moi aussi je pouvais me tromper. Mais surtout qu'ils ne devaient pas avoir le regard sur moi lors de la représentation, mais vers le public et sur leur partenaire.

On a répété et répété jusqu'à ce que tous apprennent le rythme et puissent compter leurs pas. Ils n'en avaient pas marre de faire et refaire, mais au contraire c'était comme s'ils s'entraînaient à chercher la précision.

J'ai proposé à Jim une séance supplémentaire avec l'accord de mon responsable pour le lundi suivant. Pour répéter entièrement la chorégraphie dans un lieu approprié car le mardi soir c'était le jour de la représentation.

12. À la salle de danse et la représentation

12.1. Acte VIII

M'étant blessée à la jambe le week-end, je me suis déplacée en voiture et les élèves se sont déplacés seuls.

Dès notre arrivée nous nous sommes tout de suite mis au boulot. Il a fallu bien entraîner le départ de la chorégraphie et le tempo. Tous étaient concentrés. J'ai pu observer une forme d'excitation différente, celle qui démontre l'arrivée et la fin d'une aventure mais aussi celle de la dernière épreuve. Ils commençaient à sentir le stress monter. Certains m'ont dit : « Je ne viens pas demain », en rigolant bien sûr.

Me voyant mal au point ils m'ont demandé si je pouvais danser, je leur ai répondu que peu importait comment, mais que je ne les lâcherai pas. Tout comme moi je comptais sur la présence de chacun pour la soirée de la représentation. L'atelier danse a été pour les élèves comme pour moi un support d'expressions de nos émotions, un lieu pour se structurer, pour se reconnaître, un lieu de résonance où le comportement ou les difficultés de l'un fait écho avec celui de l'autre. Chacun d'entre nous était important pour le groupe et les élèves avaient bien compris cela.

Jim nous a félicités et nous a dit que tout ira bien et que nous nous verrons sur place le lendemain pour nous entraîner dans la salle où le soir-même nous dansons devant tous les spectateurs. Nous ne savions pas la grandeur de la salle. Nous avons dû encore apporter quelques modifications dans les emplacements, de quoi augmenter le stress mais nous avons eu deux heures pour tout mettre au point.

12.2. Le matin de la représentation

Nous sommes allés dans la salle où étaient prévues les festivités de la remise des diplômes. Dès notre arrivée les élèves ont commencé à paniquer, et moi aussi. La scène était bien trop petite, d'ailleurs j'étais restée surprise. Fort heureusement nous avons trouvé des pièces de la scène pour pouvoir l'agrandir et nous nous sommes mis au travail. Pendant 1h nous avons réfléchi à la manière dont on allait faire l'entrée, ils m'ont écoutée et se sont déplacés à chaque fois que je le leur demandais. Cela sans réclamer. Ils savaient que c'était important pour que l'entrée et les déplacements puissent être en accord et pour que chacun puisse se retrouver.

C'était un vrai travail de groupe, une réflexion commune. Certains élèves s'étaient mis assis face à la scène (comme des spectateurs) et me disaient comment cela se présentait. C'était drôle, des petits chorégraphes, ils me guidaient et regardaient si nous étions en rythme et si nous bougions ensemble.

Ensuite nous avons fait une pause pour manger quelque chose. Personne n'a parlé du spectacle.

Nous avons donc repris l'entraînement et Jim nous a rejoints. Nous lui avons montré comment nous avions imaginé l'entrée. Il trouvait que nous avions fait du bon travail et à part deux ou trois petits changements, tout était parfait à ses yeux.

Lors d'un essai sur scène, je me suis trompée de pas et du coup tout le groupe a fait faux. Ils m'ont dit « Mme faudra pas vous tromper ce soir si non on est tous mal ». Je leur ai répondu que cela pouvait arriver et qu'ils devaient avant tout se faire confiance et ne pas se fier seulement à moi.

Nous étions prêts... pour la grande soirée...

12.3. La représentation

J'ai dû modifier un peu l'organisation car je me suis rendu compte que nous n'avions pas le temps de nous changer sur place comme on l'avait prévu. J'avais peur que des élèves ne viennent pas, car chaque année j'avais eu des absences. Avec un peu de retard ils étaient tous présents. Nous nous sommes changés et, assis à nos places, nous attendions le début de soirée et l'annonce de notre spectacle.

Les élèves du groupe étaient excités. Ils n'arrêtaient pas de m'appeler, de me questionner et certains me disaient qu'ils avaient oublié les pas. Je ne pouvais pas les rassurer car la salle se remplissait et je devais m'occuper aussi de ma classe et des parents.

Cinq minutes avant notre spectacle je me suis levée. J'ai discrètement fait signe au groupe. Ils se sont levés et m'ont suivie. On s'est partagé en deux groupes, l'un à gauche et l'autre à droite. L'excitation était là, j'entendais les élèves verbaliser leurs peurs. Je les regardais et ils étaient un peu pâles, ils tremblaient. J'entendais les respirations augmenter, souffler. Ils bougeaient n'arrivaient pas à rester en place et moi aussi j'étais stressée et je vivais ce qu'ils vivaient.

Notre tour est arrivée, c'était bien notre moment.

La musique a démarrée et nous sommes montés sur scène. Nous avons dansé. Je me suis trompée dans un pas, d'autres élèves aussi, mais personne n'a rien vu. Tous les élèves ont tenu jusqu'à la fin. Personne n'a arrêté de danser devant la difficulté, le retard et les faux pas.

Le moment de danse est passé tellement vite, les pas n'étaient plus conscients c'est la mémoire de notre corps qui avait pris le dessus et personnellement j'ai eu un blanc de ce moment, tout comme les élèves.

Contents que cela soit fini. Nous avons reçu les applaudissements des spectateurs. Nous avions enflammé la salle et surtout nous avions réussi notre défi. Huit cours de danse pour une chorégraphie d'environ deux minutes, du jamais vu.

Les élèves m'ont dit à la fin : « Madame vous vous êtes trompée et moi aussi parce que je vous suivais ! » J'avais tout simplement dit que ce n'était pas grave, personne n'avait vu. Quoique je n'étais pas très sûre de cela. Certains invités sont venus vers moi et m'ont dit que c'était génial ce que je faisais avec les élèves. Que chaque année c'était un plaisir de nous voir.

13. Conclusions

Ce mémoire professionnel m'a aidée à comprendre en quoi mon atelier danse a du sens dans la prise en charge des élèves pendant cette activité. J'ai pu clarifier les enjeux d'une telle activité et prendre du recul dans ma posture d'enseignante. Comprendre les différents processus internes mis en jeu dans la danse chez les élèves et les nommer grâce aux différents apports théoriques et recherches, qui m'ont accompagné tout au long de ce travail, et qui m'ont permis d'acquérir plus de connaissance.

Les différentes lectures théoriques et non théoriques m'ont permis d'ouvrir le regard et découvrir plusieurs disciplines qui ont éveillé mon intérêt lors de ma recherche et dans mon processus d'évolution avec l'objet de recherche.

La méthodologie utilisée m'a permis d'expérimenter tout ce qui était déjà en moi mais que je n'avais pas exploré de manière aussi précise, aussi vivante étant moi-même partie de l'objet de recherche.

L'objectivité et la subjectivité véhiculent continuellement en moi et dans les différents contextes dans lesquelles je me trouve. La démarche clinique m'a permis de comprendre son importance et d'en tenir compte. Aujourd'hui plus que jamais je pense que chaque élément compte dans une démarche de compréhensions et dans une recherche telle que la mienne.

Cette méthode a été aussi une prise de conscience de la manière dont les élèves et moi grandissions, évoluons ensemble et la façon dont chaque chose prend place dans ce processus.

L'observation, en tant qu'outil de la démarche clinique, a aussi un impact sur le regard que je porte sur les élèves, qui est souvent parasité par mes représentations, mes ressentis, mes émotions et mes difficultés. Et de même le processus d'écriture, de lecture et de réécriture, qui m'ont permis de mettre en évidence l'importance de tous les éléments lorsque l'on cherche à comprendre une problématique ou une situation professionnelle quelconque.

La conservation de traces significatives et le processus d'élaboration de la pensée telle que la démarche clinique me l'a proposée, ont été pour moi une aide de compréhension dans la manière dont les choses évoluent et prennent forme.

La démanche clinique s'est avérée un processus long et qui peut se révéler interminable.

J'ai pu réaliser l'importance d'une recherche de sens et de compréhension qui à mon avis est bien plus riche, intéressante et positive que le besoin de chercher toujours une résolution de problème. Les choses se font à travers une autre manière d'aborder une problématique et le contenu devient la partie la plus intéressante du travail comme, je l'espère il est question dans mon travail professionnel.

La question de ma recherche a-t-elle reçu une réponse? Je crois que j'ai essayé de mettre en évidence en quoi mon atelier de danse agit comme un outil d'observation et d'analyse des différents comportements des élèves. Mais aussi, j'ai essayé de mettre en évidence les différents apprentissages et les défis auxquels les élèves sont confrontés.

Le groupe sans aucun doute a eu une incidence dans l'évolution de chaque individu et les réactions des élèves en sont la preuve. Ont-il été « transformés »? La réponse à cette question reste ouverte car je ne détiens pas une réponse concrète à cette question. Mon but est celui d'apporter un maximum d'outils et d'expériences à mes élèves pour qu'ils puissent les utiliser dans leur cheminement de vie en tant qu'individu.

Pour conclure, mon point de vue en lien avec la question de la « transformation », j'affirme d'être été transformée par cette expérience artistique et par cette recherche de compréhension. Bien que souvent j'étais perdue, tout comme les élèves l'étaient à un moment ou à un autre de l'atelier, j'en garde un souvenir précieux tout comme eux, je l'espère.

Bibliographie

Bailly R. (2001). Le jeu dans l'œuvre de D.W. Winnicott. *Enfances & Psy*, vol.3, n°15, pp. 41-45.

Bandura A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.

Barboni, M. & Gache M. & Ronin M.-A. (2003). *Reconstruire le désir d'apprendre par les pratiques artistiques*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Barus-Michel J. & Enriquez E. & Lévy A. *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions*. Paris : Erès.

Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF.

Braconnier A. (2007). *L'adolescence aujourd'hui*. Paris : Erès.

Cifali M. & André, A. (2007). *Ecrire l'expérience : Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.

Cifali M. & Giust-Desprairies F. (Eds). (2008). *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.

Costey P. (2004). Pierre Bourdieu, penseur de la pratique. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n°7 [en ligne].

Denis, P. (2012). *Le narcissisme*. Paris : PUF.

Furtos J. (2001). Les interstices en institution. *Revista Salud*, vol.1, n°1, pp.55-65 [en ligne].

Fustier, P. (2008). *Les corridors du quotidien. Clinique du quotidien et éducation spécialisée en institution*. Paris : Dunod.

Fustier. P. (2004). *Le lien d'accompagnement entre don et contrat salarial*. Paris : Dunod.

Hall, E.-T. (1978). *La dimension cachée*. Paris : Points.

Hanique F. (2009). Enjeux théoriques et méthodologiques de la sociologie clinique. *Informations sociales*, vol.6, n°156, pp.32-40.

Lecompte J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelles. *Savoirs*, vol.5, hors série, pp.59-90.

Minary, Jean-Pierre. (1999). L'enjeu des clivages institués dans le rapport au savoir. *Revue internationale de psychosociologie*, vol. 5 n°12, pp.55-71.

Moll, J. (2012). Bâtir une école de respect : pour une éthique du regard et de la parole. *Interacções,* n° 21, pp.38-55.

Radu, C. (2001). *Cadre totalitaire et fonctionnement narcissique*. Paris : L'Harmattan.

Schott-Billemman F. (2012). *Quand la danse guérit*. Paris : Tredaniel.

Remerciements

- A tous les élèves qui m'ont laissé les guider à travers la danse et à tous ceux à venir.
- A mon responsable qui a permis à mon atelier d'exister et à mes collègues pour leur collaboration dans les moments de stress.
- A mon directeur de mémoire, Jean-Marie Cassagne, pour sa précieuse collaboration et soutient lors de la recherche et surtout d'avoir cru dans cette thématique un peu « hors du commun ».
- A Mia, ma chère amie qui a été proche de moi pendant l'écriture de ce travail et à Séb qui a vécu les dernières, mais pas moins importantes étapes de mon travail.
- A mon père qui est toujours là pour moi.

Résumé

La question de recherche est : En quoi l'atelier danse permet à l'individu et au groupe d'élargir ses connaissances et défier ses difficultés l'amenant vers une « transformation » ?

Mon travail se situe dans une recherche de type compréhensive à travers l'utilisation de la démarche clinique.

Il consiste à identifier et comprendre en quoi les différentes interactions et réactions des élèves, à travers l'activité de la danse, permettent d'évoluer dans des aspects liés à soi en terme de limites, de difficultés, de ressentis et d'émotions « intérieures » que vivent les élèves dans cet atelier.

Partant du principe que je crois fondamentalement en l'idée que l'enseignement va au-delà des apprentissages et notions scolaires que nous transmettons et enseignons au quotidien, ce travail apporte un regard différent et complémentaire dans la prise en charge scolaire de nos élèves.

La danse et l'atelier deviennent des outils de travail, d'observation, de compréhension et de pistes de réflexions intéressantes dans ma connaissance des élèves participants.

Mots-clés

Corps – Danse – Narcissisme – Pédagogie spécialisée - Evolution - Adolescence