

Brunaux H. (2015), « Les paradoxes de la médiation en danse contemporaine : un exemple sur le réseau de "la danse à l'école" », in C. Camart, F. Mairesse, C. Prévost-Thomas et P. Vessely (dir.), *Les mondes de la médiation culturelle, volume 2*, l'Harmattan, coll. Cahiers de la médiation culturelle, p. 193-206.

## HÉLÈNE BRUNAUX

### **LES PARADOXES DE LA MÉDIATION EN DANSE CONTEMPORAINE : UN EXEMPLE SUR LE RÉSEAU DE LA « DANSE À L'ÉCOLE »**

« Comprendre l'œuvre comme médiation, ce n'est pas se pâmer devant le génie créateur en pensant simplement que l'art tombe du ciel, c'est au contraire, [...] reprendre l'œuvre dans le détail des gestes, des corps, des habitudes, des matières, des espaces, des langages, des institutions qu'elle nécessite ; mais en même temps, c'est reconnaître le moment de l'œuvre dans ce qu'il a de spécifique et d'irréversible, c'est le voir comme transformation. »

Hennion A., Maisonneuve S., Gomart E., *Figures de l'amateur. Formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*, Paris, La documentation française, 2000, p. 178.

#### **Le corps comme objet-médiateur**

À partir d'une étude sur les pratiques des amateurs de musique, Antoine Hennion a souligné l'importance des « objets-médiateurs » qui transforment l'action selon des modalités surprenantes. En danse contemporaine le corps est un *objet-médiateur*, mais il n'a pas la même force si la danse s'affiche dans un rapport frontal aux spectateurs ou si elle s'éprouve *in situ*. Dans l'*in situ*, le dispositif chorégraphique favorise le déplacement des spectateurs en les conduisant à s'approprier l'œuvre. Ils sont alors susceptibles d'interagir avec les artistes, ou les matériaux, ou encore avec les autres spectateurs. L'objet-corps y draine alors un potentiel d'ouverture et de transformation qui contribue à pluraliser ses qualificatifs : c'est un lieu de passage, mais aussi un contenant et un contenu, un objet et un support de l'objet.

Nos travaux s'intéressent aux dispositifs qui activent les réciprocity chez les acteurs c'est-à-dire qui renvoient à une double analyse des engagements : d'un point de vue spatial par la recherche des différentes manières d'occuper l'espace de représentation. Et d'un point de vue social, par la mise en exergue des influences des uns sur les autres, susceptibles d'orienter la nature des échanges et les valeurs que chaque acteur y projette. Ces deux focales s'opérationnalisent par l'intermédiaire des cadres de fabrique et des cadres de réception, comme principes d'organisation sur lesquels s'appuient autant les danseurs que les spectateurs pour structurer leurs actions. Le « cadre<sup>1</sup> » de la situation, c'est-à-dire la perspective, le schème donné par l'acteur pour la circonscrire peut être différent selon les moments d'analyse du projet. Le « cadre primaire<sup>2</sup> » est le cadre social qui permet aux acteurs d'accorder du sens à la situation donnée mais il est susceptible de se remodeler dans un second temps car les

---

<sup>1</sup> Goffman E., *Les cadres de l'expérience*, Paris, éditions de Minuit, collection « Le sens commun », 1991.

<sup>2</sup> *Op.cit.*, p. 91.

réajustements des comportements au cours de la situation font aussi contexte. Les « activités de cadrage » ne sont effectivement pas figées, et certains spectateurs, à l'instar des danseurs, peuvent changer de cadre au cours de l'action, en fonction de la manière de reconnaître la situation et donc de la traduire. D'autres ne le peuvent ou ne le souhaitent pas, renforçant le cadre initial *légitime* de fabrique ou de réception. En fonction des rapports au corps construits au cours de leur socialisation, certains acteurs sont alors susceptibles de basculer d'un cadre à un autre si les interactions et les phénomènes spontanés les y incitent et d'autres non. Dans ce sens, le corps est un objet-médiateur à l'interface des rapports aux autres et à l'art qui se révèlent et se déclinent dans les dispositifs.

En effet, le corps, n'a pas la même consistance sans le regard de l'autre. C'est le regard qui relie le corps du danseur au corps du spectateur. La direction du regard renseigne aussi sur les stratégies des acteurs dans leur gestion du face à face, dans des situations collectives d'interaction. L'aspect relationnel des émotions intrinsèque à tout individu agit comme « conséquence d'un apprentissage social et d'une identification aux autres qui nourrissent sa sociabilité et lui signalent implicitement ce qu'il doit ressentir et de quelle manière<sup>3</sup> ». Le corps est un haut lieu de concentration des émotions, puisqu'il est « le premier lieu où la main de l'adulte marque l'enfant, il est le premier espace où s'imposent les limites sociales et psychologiques données à sa conduite, il est emblème où la culture vient inscrire ses lignes comme autant de blasons<sup>4</sup> ». Le corps, matériau de la danse, surenchérit les activités perceptives en complexifiant l'analyse de l'expérience esthétique. Dans ce sens, les dispositifs chorégraphiques *in situ* influencent les relations entre les rapports aux corps et avec eux les rapports aux autres et à l'art et permettent de mieux appréhender les procédures d'objectivation et de subjectivation mises en jeu, à un moment donné, autant dans les parcours et les trajectoires des danseurs, que dans ceux des spectateurs. Si « l'étape décisive d'une carrière de spectateur requiert une expérience affective forte », alors l'on ne peut qu'insister sur cette charge émotionnelle comme expression de « la complexité qui relie le spectateur à l'œuvre et à son prescripteur<sup>5</sup> ».

Comme les dispositifs sont des espaces d'engagement, ils conduisent les acteurs à s'identifier les uns par rapport aux autres à partir de l'objet-médiateur qui se redéfinit aussi dans le dialogue avec l'autre ; chaque « terrain » abordé par le sociologue est traversé par cette question inséparable de la définition du contexte, comme « définition de soi et des autres<sup>6</sup> ». Nous avons donc cherché à comprendre comment résonne le corps pour les acteurs, dans ses trois dimensions « le corps visible », « le corps sensible » et « le corps secret », puisqu'ils « s'inscrivent dans des processus qui ne sont pas étanches entre eux<sup>7</sup> ». Le corps visible est celui qui se donne à voir, recouvrant

---

<sup>3</sup> Le Breton D., « Le corps entre anthropologie et danse », dans *Histoires de corps, à propos de la formation du danseur*, Paris, éditions Cité de la musique, Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, collection centre de ressources musique et danse, 1998, p.14.

<sup>4</sup> Vigarello G., *Le corps redressé, Histoire d'un pouvoir pédagogique*, Paris, Armand Colin, 2001, p.9.

<sup>5</sup> Pedler E., et Aurélien A., « Carrières de spectateurs au théâtre public et à l'opéra. Les modalités des transmissions culturelles en question : des prescriptions incantatoires aux prescriptions opératoire », dans *Le(s) public(s) de la culture* (sous la direction de O. Donnat et P. Tolita), Paris, Presses de sciences Po., 2003, p. 206.

<sup>6</sup> Dubar C., *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2000.

<sup>7</sup> Kaufmann J-C., « Le corps dans tous ses états : corps visible, corps sensible, corps secret », dans *Un corps pour soi*, Paris, PUF, 2005, p. 86.

la performance, l'efficacité dans les formes et les figures. Le corps sensible modèle les sensations ressenties comme véhicule des émotions. Le corps secret stocke les éléments issus de la trajectoire biographique de l'individu soulignant les schèmes incorporés sous formes d'« habitus<sup>8</sup> » ou « d'habitude<sup>9</sup> ». C'est ainsi que dans des espaces de fabrique « ouverts », les danseurs se mesurent aux autres danseurs, mais aussi aux spectateurs et aux médiateurs culturels, qui sont tous investis par des stratégies identitaires différentes. Effectivement, le potentiel de réciprocité met à jour la prégnance des formes identitaires qui s'activent et s'intensifient dans les jeux de rôle des contextes d'interaction. Ce n'est pas seulement le refus de l'altérité qui est en jeu, mais aussi la volonté de subordonner les liens à l'autre au « rapport de soi à soi<sup>10</sup> » en le renforçant.

### **Les paradoxes de la médiation en danse contemporaine**

Les dispositifs chorégraphiques étudiés sont des espaces d'interactions sociales, de co-présence entre différents mondes sociaux. Les acteurs qui s'y croisent peuvent appartenir au monde des festivaliers si l'on s'attache aux festivals de rue, au monde des touristes, au monde des habitants du quartier, autant qu'aux mondes de l'art. Les expériences chorégraphiques *in situ* deviennent alors particulièrement intéressantes pour appréhender les diversités culturelles et circuler d'une culture à l'autre car elles activent des comportements différenciés dans des contextes de pratique très fluides spatialement et socialement. En favorisant « la circulation entre les pratiques et la diversité des pratiques et des publics », ces expériences sont au cœur des « enjeux récurrents de la médiation culturelle<sup>11</sup> ». Les médiations en danse contemporaine proposent des actions d'accompagnement, de transmission et de formation afin de guider les acteurs dans leur manière de s'approprier l'œuvre. Néanmoins, ce n'est pas parce que différents mondes sociaux sont susceptibles de se croiser que les dispositifs transforment les rapports aux corps, aux autres et à l'art que les participants se sont construits au cours de leur socialisation. Comme nous venons de l'évoquer, ils peuvent aussi provoquer des formes de crispation et des renforcements de leur cadre primaire de réception. Ainsi, même si les dispositifs semblent être des espaces socialisateurs, des espaces qui favorisent la transformation des rapports à la culture chorégraphique, ils peuvent aussi produire l'effet inverse. L'étude montre en effet que la portée participative des manifestations culturelles peut être relative.

Pour cet article, nous avons choisi d'analyser un atelier interactif intitulé « Le regard : la question du cadre », proposé par la chorégraphe Patricia Ferrara<sup>12</sup>. La proposition chorégraphique a été présentée à plusieurs reprises sur le réseau de la « Danse à l'école » à des classes de niveaux d'étude différents (élémentaires, secondaire, universitaire), dans l'académie de Toulouse. C'est un *atelier du spectateur* qui interroge les limites symboliques, spatiales et sociales entre danseurs et spectateurs dans l'acte dansé. Les démarches empruntées par les spectateurs sont diverses, car ils peuvent changer de rôles au cours de l'action, ce qui fait l'originalité de l'atelier. L'atelier du spectateur est présenté par la chorégraphe comme une forme hybride : les spectateurs « sont dans un territoire commun où la notion de limite est brouillée, où les codes traditionnels de la

<sup>8</sup> Bourdieu P., *Le sens pratique*, Paris, Minuit, coll. « Le Sens commun », 1980.

<sup>9</sup> Kaufmann J-C. (2001), *Ego. Pour une sociologie de l'individu*, Paris, Nathan, 2001.

<sup>10</sup> Touraine A. (1984), *Le retour de l'acteur*, Paris, Fayard, 1984.

<sup>11</sup> Saada S., *Et si on partageait la culture ? Essai sur la médiation culturelle et le potentiel du spectateur*, Toulouse, éditions de l'attribut, 2012, p. 23.

<sup>12</sup> Chorégraphe et danseuse toulousaine pour la compagnie Umber Humber. Cet atelier a été ensuite rebaptisé « L'Œil dansant ».

représentation sont bousculés (...) Les spectateurs sont guidés dans une sorte de déambulatoire sensoriel, qui les amène à partir d'une expérience du corps à réinvestir la dimension subjective du regard. Ils circulent d'une proposition à une autre, les connections entre ces différentes propositions restant implicites ». En passant par des entretiens et une analyse ethnographique des comportements auprès de 27 étudiants issus de plusieurs structures universitaires et de 5 enseignants participant à l'atelier, nous allons montrer que les engagements peuvent être stimulés mais aussi inhibés dans l'expérience participative, ce qui peut conduire à renverser sa portée didactique.

### **Des engagements différenciés dans l'expérience participative**

L'expérience chorégraphique vécue par les spectateurs de l'atelier **participative** comporte plusieurs phases. La première commence par des exercices sur les fonctions perceptives et sur les différents modes de visualisation (vision centrale, vision périphérique). Puis les spectateurs opérationnalisent leurs sensations visuelles. Dans la deuxième phase, les spectateurs deviennent acteurs puisqu'ils participent aux effets chorégraphiques en se déplaçant autant que deux danseuses qui improvisent. Par contre, ils ont plusieurs objets à leur disposition qu'ils vont solliciter différemment en fonction de leur perception du mouvement en cours d'écriture : un miroir, un cadre évidé en format A4 et un autre cadre découpé au format d'une diapositive. Les manipulations d'objets donnent une toute autre dimension à la chorégraphie puisqu'elles amènent les spectateurs à intégrer aussi le mouvement des autres participants dans des jeux de mise en abîme (avec le miroir), et de superposition de cadres. Ils vont régler leurs conduites « en fonction de l'idée qu'ils se font de ce qui doit ou ne doit pas s'y produire<sup>13</sup> ».

Pour saisir les engagements différenciés des spectateurs dans un même dispositif, nous avons complété les observations *in situ* par une analyse des discours pour identifier la nature de leurs rapports au corps, et ses effets sur l'engagement participatif : les spectateurs s'engageront alors dans l'échange s'ils activent la dimension *sensible* du corps, et non sa dimension *visible*. D'autre part, ils développeront des compétences adaptatives s'ils sont réceptifs aux propositions des autres, sensibles à l'altérité et à la différenciation des comportements chez les autres.

#### *Des engagements de spectateurs inhibés*

Les spectateurs-étudiants ayant un rapport au corps reposant sur la performance technique, auront tendance à rester égocentrés sur les objets qu'ils choisissent pour observer les danseuses.

C'est le cas de Lydie, étudiante en Sciences et techniques des activités physiques et sportive (STAPS). Elle a un rapport au corps basé sur l'efficacité et la performance. Elle a un bon niveau en gymnastique rythmique, activité codifiée dans laquelle elle est entraîneur fédéral et juge. Enfant, elle a pratiqué la danse classique : « Je n'ai pas du tout regardé les autres, j'étais toute seule. Dans la première partie, je ne me suis même pas posée la question par rapport aux gens qui observaient. J'ai pas saisi que les gens étaient sur le côté donc dans ce sens j'étais spectatrice et non actrice mais c'est vrai que quand la danseuse venait vers nous, elle nous attirait, voulait nous faire participer, donc dans ce sens là, je n'étais pas que spectatrice ». Chez Lydie, le rapport au corps repose sur sa dimension *visible*. Elle a du mal à s'ouvrir à des

---

<sup>13</sup>Hannerz U., *Explorer la ville*, Paris, Editions de Minuit, collection « Le sens commun » », 1983, p.134.

formes de mouvement moins codifiées. Nous retrouvons ce comportement chez Ismaël, étudiant de 3ème année en STAPS, et bon danseur dans le style modern jazz. Chez lui l'importance de la forme est encore plus prégnante. Il va même jusqu'à refuser l'expérience, en s'éloignant du cercle de la performance. L'atelier bouscule ses habitudes puisqu'il n'a pas appris à combiner ses ressources corporelles aux ressources communicationnelles. Il préfère alors rester en retrait, et se recentrer sur ses perceptions. Il a refusé de glisser d'un rôle de spectateur passif à un rôle plus actif, renforçant les limites du cadre de l'expérience, qui reste alors chez Ismaël un cadre de représentation institué.

#### *Des engagements de spectateurs stimulés*

Les spectateurs-étudiants qui ont combiné un bon nombre de ressources corporelles, relationnelles et communicationnelles et ont d'ailleurs particulièrement apprécié l'atelier sont, d'une part ceux qui ont développé un rapport au corps *sensible* au cours de leur socialisation et, d'autre part, ceux dont le rapport au corps n'est pas central dans leur monde et qui sont ouverts à la réciprocité et à l'altérité. Par exemple, Marie relie spontanément les trois rôles sociaux de la danse (danseur, chorégraphe, spectateur) dans l'atelier et elle s'en distancie, dans un mouvement réflexif, en analysant le comportement des spectateurs : « Quand j'étais en dehors, je regardais la danseuse et les spectateurs. Mes yeux zoomaient sur les deux. Pour voir les interactions, si elles étaient possibles quand la danseuse passait à côté. Ce que cela déclenchait chez le spectateur et vice versa. Je n'étais pas véritablement spectatrice et pas vraiment danseuse mais il faut toujours faire attention aux autres et regarder ce qu'ils font. Je participe et je regarde en même temps. L'objet était plus comme une contrainte. L'objet me servait à être là ».

#### *Les effets de l'activité professionnelle sur l'expérience participative*

Lili, Did, Nane et Lim font partis du monde des enseignants et Dan de celui des médiateurs culturels. A priori, leurs engagements dans l'atelier du spectateur ne recouvrent pas les mêmes enjeux que pour les étudiants. En effet, ils activent aussi leur statut professionnel dans une situation qui les mettent en leur présence. Ils ont également pris l'habitude de mobiliser des procédures sur le plan cognitif, en fonction des exigences de leur activité professionnelle. Ils vont tous chercher l'intérêt de l'atelier du spectateur, dès le début de l'expérience. Ils ont besoin de légitimer intellectuellement la proposition chorégraphique. Par exemple, Lili et Dan (le médiateur culturel) restent sur les mêmes procédures distanciées et ne s'engagent pas dans la situation interactive. Pour Lili, cela peut s'expliquer par le rapport au corps qu'elle a développé, à l'instar de beaucoup d'étudiants en STAPS ; effectivement, elle est très sportive, et elle excelle dans les activités de pleine nature, comme l'escalade. Elle va détourner la difficulté de mobiliser ses ressources corporelles dans une situation très coûteuse pour elle affectivement, en restant dans une procédure d'analyse cognitive. Ce n'est pas son statut professionnel qui est mis en jeu par rapport à l'image qu'elle peut renvoyer vis-à-vis des étudiants, mais bien la nature déstabilisante des activités expressives.

Dan n'est pas enseignant, et n'apprécie pas du tout les facettes didactiques qu'il ressent dans l'atelier du spectateur, et qu'il assimile à un formatage éducatif : « En fait, c'est une mise en jeu corporelle qui m'a dérangé. Je ne suis pas exhibitionniste. Là où ça peut être original pour certains, ce n'est pas neuf pour moi. Je ne suis pas enseignant, et je n'ai pas envie de l'être. Peut être on m'attend là dedans, mais par respect pour les étudiants...Pour moi, les étudiants sont des adultes.

J'ai pas envie d'être didactique avec eux. » Dan s'est arrêté à ses premières impressions, pour d'autres raisons qui sont finalement plus en relation avec la construction particulière du rapport au corps et à la danse qu'il s'est tissé au cours de la socialisation. Il mobilise dans ce dispositif un rapport au corps *secret* ; il ne s'expose pas. Il y a chez Dan une dissonance cognitive entre le rapport au corps éprouvé dans la situation et le rapport au corps subjectivement construit et objectivé socialement (culturellement et professionnellement).

Ces quelques exemples soulignent que le caractère participatif d'un dispositif semble ne pas suffire pour que le potentiel de réciprocité spatial et social s'active pour tous les acteurs du jeu de rôles. La nature des engagements fluctue en fonction des dimensions objectives et subjectives des acteurs, et ne s'affiche pas une fois pour toute dans un dispositif spatial. Par là-même, la portée de la dynamique sociale dans des dispositifs interactifs, impulsée par certains chorégraphes, deviendrait très relative.

Avec cet atelier, la chorégraphe a eu beaucoup de succès sur le réseau et elle l'a d'ailleurs rebaptisé « l'atelier du spectateur : l'œil dansant » afin que sa proposition corresponde davantage aux schèmes des enseignants qui l'ont sollicitée. Elle a finalement transformé sa proposition de workshop, en un atelier didactique, où le vocabulaire de la « Danse à l'école » pouvait être réinjecté. Choisir d'évoquer les paradoxes de la médiation en danse contemporaine en utilisant un exemple sur ce réseau n'est pas anodin car c'est un réseau aux croisements d'enjeux économiques et sociaux qui peuvent influencer les démarches artistiques des artistes qui souhaitent y circuler, biaisant d'une certaine façon la nature de leur production artistique. C'est dans ce sens que le réseau de la « Danse à l'école » véhicule par excellence l'idée de réseau intermédiaire, d'« institution médiatrice<sup>14</sup> ».

### **Le réseau de la « Danse à l'école » comme institution médiatrice**

Le réseau de la « Danse à l'école » s'est construit aux croisements de deux axes politiques puisqu'il a été coordonné par deux Ministères, celui de l'Éducation Nationale et celui de la Culture et Communication. Il est issu d'une volonté de partenariat et place les artistes qui s'y engagent à l'interface de plusieurs enjeux : politique et économique mais aussi social. Le principe repose au départ sur la formation de personnes ressources susceptibles d'intervenir à l'école, dans le niveau secondaire et universitaire. Dès 1985, des académies pilotes sont choisies sur le territoire national. Les personnes ressources sont des enseignants, artistes et formateurs, professionnels de l'éducation et de la culture ayant suivi des stages nationaux interministériels dans le domaine de la danse à l'école. Ils deviennent des référents au niveau national pour le réseau qui reconnaît leurs compétences artistiques, culturelles, pédagogiques et méthodologiques. Les structures qui en font partie recouvrent des établissements d'enseignement autant que des associations, des Centres Chorégraphiques Nationaux, des centres culturels... Marcelle Bonjour<sup>15</sup>, et les chorégraphes Françoise Dupuy et Odile Duboc sont à l'origine de cette volonté de croisement entre les partenaires : le réseau est né pour une décentralisation des objectifs nationaux et des méthodologies partenariales. En 1994, les institutions délèguent à des équipes autonomes la constitution du réseau régional (DRAC) et

---

<sup>14</sup> Brunaux H., *Espace urbain et danses contemporaines. Usages de l'espace et espace des usages*, Thèse de Doctorat de sociologie, Université Lyon 2, 2010.

<sup>15</sup> Marcelle Bonjour est experte responsable des formations interministérielles, consultante pour la mise en œuvre de la Danse à l'école en Europe mais aussi fondatrice de « Danse au cœur », Centre National de Ressources Artistiques et Culturelles, reconnu par le Ministère de la Culture et le Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche.

académique (Rectorats). Parmi les 800 personnes qui ont traversé ces formations, un groupe de 12 dits « experts en région », (6 personnes ressources MEN et 6 personnes ressources artistes) va, en duo interministériel, décliner les objectifs et formations nationales à la demande des Rectorats, DRAC et Collectivités Territoriales. Aujourd'hui, le projet initial s'est considérablement enrichi en permettant aux artistes régionaux de participer au double processus d'appropriation et d'échanges autour des fondamentaux de leurs pratiques dansées et de leurs partis-pris artistiques. Ils participent à la formation des enfants et des adolescents mais aussi des enseignants pour une ouverture sur l'environnement culturel et social. Les artistes des compagnies « indépendantes<sup>16</sup> » cherchent dans les régions à entrer dans ce réseau, gage d'une rémunération rassurante. La plupart des chorégraphes que nous avons interrogés s'y inscrivent, et il est vrai que ces expériences étoffent leur curriculum. Toutefois, les artistes peuvent aussi se sentir pris au piège par ces activités de sensibilisation ; non seulement parce qu'ils ont alors moins de temps pour des activités de recherche, mais aussi parce que d'une façon détournée, leur engagement dans la formation sur le pôle de la médiation culturelle peut aussi délégitimer leur engagement dans la création. Pour beaucoup d'entre eux, se confronter aux œuvres suffit pour faire médiation. Le réseau de la « Danse à l'école » souligne alors particulièrement les difficultés relatives aux imbrications entre médiations artistiques et médiations culturelles car « la médiation culturelle vise moins à partager la création qu'à construire le sens que les usagers en retirent en s'y confrontant<sup>17</sup> ».

Par un cahier des charges conduisant les créateurs à expliciter leur projet artistique, le réseau « Danse à l'école » véhicule aussi l'idée que les pièces chorégraphiques s'articulent autour d'un thème et d'un sens expressif. Cet aspect didactique conforte les enseignants, motivés par la recherche de sens chez leurs élèves. Ce n'était pas l'idée à la genèse du réseau, bien au contraire, puisque la dynamique reposait au départ sur la mise en exergue des parti-pris artistiques. Or, les contraintes institutionnelles d'intégration à un programme scolaire biaisent quelque peu ce positionnement initial, ainsi que la formation initiale des personnes ressources. Les enseignants vont difficilement appréhender les processus conceptuels s'ils ne possèdent pas une culture large sur les différentes démarches chorégraphiques, et une réflexion sur les différentes ressources qui peuvent être combinées en fonction des registres de projet. En d'autres termes, une approche sur le corps matériel, indépendamment d'une stylisation reconnue, peut être en décalage avec la manière dont les enseignants ont incorporé la danse<sup>18</sup>. Une des conséquences peut être l'éloignement d'une certaine frange de création où la matière surgit d'elle-même, où les processus artistiques sont reliés aux phénomènes spontanés et performatifs... Ce paradoxe entre la sensibilisation et la mise à nu d'une démarche de création est toujours très présent chez les artistes s'investissant sur le réseau : « Moi, je préférerais que les gens regardent et qu'ils laissent un peu parler leur imaginaire, leur sensibilité, leur émotion. Parfois, je ne sais plus comment j'ai construit, j'ai besoin d'aller chercher mes notes... Mais est-ce vraiment intéressant ?<sup>19</sup> ». Ainsi, lorsque les enseignants inscrivent leurs élèves dans des expériences participatives,

<sup>16</sup> Faure S., *Corps, savoir et pouvoir. Sociologie historique du champ chorégraphique*, Lyon, PUL, 2001, p.125.

<sup>17</sup> Chaumier S., Mairesse F., *La médiation culturelle*, Paris, Armand Colin, 2013, p. 52.

<sup>18</sup> Et particulièrement les professeurs d'Éducation Physique et Sportive au centre du réseau.

<sup>19</sup> Les artistes dont nous choisissons les extraits de paroles sont anonymes afin de ne pas influencer leur circulation sur le segment professionnel.

ces derniers ne sont pas forcément sensibilisés aux différents rapports aux corps, à l'autre et à l'art qui peuvent s'y manifester et ils peuvent passer à côté de certaines dimensions de l'expérience. Un acteur culturel souligne d'ailleurs cette difficulté pour ouvrir la culture à d'autres publics qu'à des enseignants. Le réseau « Danse à l'école » est une passerelle entre les autres réseaux pour les artistes mais il contribue aussi à une certaine forme de « reproduction<sup>20</sup> » des goûts culturels. Pour pouvoir s'immiscer dans le réseau, les artistes doivent se conformer à ce que l'on attend d'eux : « La culture c'est l'aventure des enseignants, et je trouve en ce moment que c'est très dérangeant. C'est un problème, on est en train d'en prendre la mesure. Aujourd'hui, on fonctionne uniquement sur un seul public, un public d'élite, une seule catégorie de population...prédigée pour une seule catégorie de population ». Néanmoins et parallèlement, ce réseau permet aux chorégraphes d'expérimenter et de réfléchir davantage sur les activités de réception des différents spectateurs auxquels ils s'adressent, et d'affiner leurs connaissances sur la diversité du public, sur la pluralité des mondes dans lesquels ils circulent : « J'ai expérimenté plein de choses. Par exemple le va-et-vient entre l'individuel et le collectif, le sens de la création, une méthodologie. Cela aide sur le plan professionnel par rapport à la gestion des ressources humaines ». Les artistes peuvent alors passer plus facilement sur le segment plus « social » des actions artistiques dans la ville et les quartiers et se mouvoir entre différents mondes sociaux.

### **Conclusion**

Dans les dispositifs chorégraphiques étudiés, tous les acteurs ne vont pas se comporter de la même manière face aux situations d'interactions. Même si les expériences chorégraphiques sont des lieux possibles de changement de « cadres », voire de bascule de cadres, conduisant à sensibiliser les acteurs vis-à-vis de la diversité culturelle, elles peuvent aussi atteindre l'objectif inverse. Nous avons vu que certains peuvent refuser de s'y engager et renforcer leur appartenance à un monde social dont les croyances collectives peuvent, par exemple, considérer la danse comme une épreuve de virtuosité technique et non pas un dialogue corporel entre danseurs et spectateurs. Effectivement, les acteurs qui participent aux actions collectives ne sont pas forcément investis par des motivations similaires. L'expérience chorégraphique recouvre une pluralité d'enjeux individuels. Ce n'est pas parce qu'une activité est collective à un moment donné, que tous les protagonistes de l'action s'y inscrivent avec les mêmes logiques. Ainsi, par l'intériorisation des logiques structurelles de leur monde social, les acteurs sont susceptibles de reproduire des comportements qui y sont reconnus collectivement. Leurs actions individuelles dépendent alors des constructions objectivées des mondes sociaux auxquels ils appartiennent, et peuvent, du même coup, se diluer dans leurs manifestations collectives. Les activités de médiations sont l'occasion de réunir dans un même espace des individus appartenant à des mondes sociaux très différenciés. Les médiateurs culturels qui proposent des expériences interactives sont guidés par cette dynamique qui conduit le public à enrichir sa perception sur les œuvres. Néanmoins, si l'expérience permet d'activer des changements d'usages du corps, certains acteurs les acceptent et d'autres les refusent en fonction des rapports aux corps, aux « autres », et à l'art, qu'ils se sont construits au cours de leur socialisation. Ce n'est pas

---

<sup>20</sup> Bourdieu P., Passeron J-C., *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, éditions de Minuit, 1970.



parce que les propositions de médiation stimulent les compétences adaptatives chez les participants qu'ils sont forcément capables de les développer. Les dispositifs « ouverts », dynamiques, fabriqués pour être ludiques, pourraient finalement ne pas avoir l'impact escompté d'« ouverture culturelle », et conduire au contraire les participants à se refermer sur leur cadre primaire de réception.

Nous pensons néanmoins que les expériences chorégraphiques de « frottement » entre les mondes sociaux participent de la transformation du regard sur les œuvres chorégraphiques autant que de la construction d'une singularité chez l'individu. Mais les rencontres ne peuvent s'enrichir que dans une temporalité relativement longue afin de laisser les expériences faire corps. Or les institutions médiatrices, comme l'école, n'ont pas toujours les moyens de laisser advenir l'élève-spectateur, à son rythme, pour qu'il puisse devenir progressivement « acteur de ses choix<sup>21</sup> ».

**Hélène Brunaux** – Docteur en sociologie, université Lyon 2 et professeur agrégé d'Éducation Physique et Sportive, université de Toulouse 3 – F2SMH.

### Bibliographie

- Becker H.S., *Les mondes de l'art*. Paris, Flammarion, 1988.
- Berger P., Luckmann, T., *La construction sociale de la réalité*. Paris, Armand Colin, 1996.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, éditions de Minuit, 1970.
- Bourdieu P., *Le sens pratique*, Paris, éditions de Minuit, collection « Le Sens commun », 1980.
- Brunaux, H., *Espace urbain et danses contemporaines. Usages de l'espace et espace des usages*. Thèse de Doctorat de sociologie, Université Lyon 2, 2010.
- Brunaux H., « Terrains de la création chorégraphique et expériences de l'engagement dans l'espace urbain », dans *Sociologies et cosmopolitisme méthodologique* (sous la direction de L. Roulleau-Berger), Toulouse, PUM, p 117-136, 2012.
- Chaumier S, Mairesse F., *La médiation culturelle*, Paris, Armand Colin, 2013.
- Dubar C., *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2000.
- Faure, S., *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris, La Dispute, 2000.
- Faure S., *Corps, savoir et pouvoir. Sociologie historique du champ chorégraphique*, Lyon, PUL, 2001.
- Goffman, E., *Les cadres de l'expérience*, Paris, Editions de Minuit, 1991.
- Hannerz, U., *Explorer la ville*. Paris, Editions de Minuit, 1983.
- Hennion, A. Maisonneuve, S. Gomart, E., *Figures de l'amateur. Formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*, Paris, La documentation française, 2000.
- Kaufmann J.-C., *Ego. Pour une sociologie de l'individu*, Paris, Nathan, 2001.
- Kaufmann, J.-C., « Le corps dans tous ses états : corps visible, corps sensible, corps secret », dans *Un corps pour soi*, Paris, PUF, 2005, p. 67-88.
- Le Breton D., « Le corps entre anthropologie et danse », dans *Histoires de corps, à propos de la formation du danseur*, Paris, éditions Cité de la musique, Direction de la musique, de la danse, du

---

<sup>21</sup> Saada S., *op.cit.*, p.134.

théâtre et des spectacles, collection centre de ressources musique et danse, 1998.

Pedler E., et Aurélien A., « Carrières de spectateurs au théâtre public et à l'opéra. Les modalités des transmissions culturelles en question : des prescriptions incantatoires aux prescriptions opératoire », dans *Le(s) public(s) de la culture* (sous la direction de O. Donnat et P. Tolita), Paris, Presses de sciences Po., 2003.

Saada S., *Et si on partageait la culture ? Essai sur la médiation culturelle et le potentiel du spectateur*, Toulouse, éditions de l'attribut, 2012.

Touraine A., *Le retour de l'acteur*, Paris, Fayard, 1984.

Vigarello G., *Le corps redressé, Histoire d'un pouvoir pédagogique*, Paris, Armand Colin, 2001.