



HAL
open science

Faire danser les écoliers : Comment ? Pourquoi ?

Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, Maya Corman

► **To cite this version:**

Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, Maya Corman. Faire danser les écoliers : Comment ? Pourquoi ?. *Enfances & Psy*, 2023, La danse du lien, 98, pp.91-100. 10.3917/ep.098.0091 . hal-04525513

HAL Id: hal-04525513

<https://hal.science/hal-04525513v1>

Submitted on 3 Apr 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

Faire danser les écoliers : comment ? Pourquoi ?

Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, Maya Corman

Introduction

La danse invite à renouer *a priori* avec l'intériorité (Cifali, 2022), ce qui, de fait, coupe tout observateur, rééducateur ou chercheur d'une capacité à pouvoir définir de manière certaine ce que la praxis du danseur, ou de celui qui s'y initie ou que l'on initie au mouvement dansé, produit (ou pas) effectivement. Au-delà de la clinique développementale, qui investigate les probables effets des vécus et leurs comodalités affectives, sensorielles, pulsionnelles, cognitives, réflexives, etc., il s'agit pour nous d'explorer quelques pistes qui interrogeront l'intérêt de pratiquer le mouvement dansé à l'école tant au niveau individuel que collectif. Nous tenterons d'éclairer ce que la danse constitue comme lien au fil de possibles propositions pédagogiques, pour défendre une clinique de l'école, prise en étau entre une société qui oscille entre leurre et bonnes intentions et l'émancipation subjective. Nous allons donc nous risquer à *parler*, en proposant justement et cependant un pas de côté quant au langage possible qui prétendrait exprimer les ressorts singuliers ou collectifs de la praxis de la danse qui englobe corporéité, mouvements, proprioception, temporalité, parfois mise en scène de soi, des autres, du monde culturel.

Peut-on définir la danse en contexte scolaire ?

De fait, la danse n'est pas, elle-même, le produit du seul langage chorégraphique, même si elle en institue la forme possible dans l'espace sociétal culturel. À l'école, elle suggère que l'humain, son mouvement, peut intégrer une progression, un apprentissage. Ces derniers bousculeraient, placeraient, déplaceraient, au sens propre et figuré, l'écolier dans ses habitus (tableau, place assignée, position assise, course en récréation, usage d'instruments comme le cahier, le stylo), pour par là même l'obliger à profiter autrement du collectif scolaire. Peut-on alors concilier la danse, le mouvement et ce que certains nomment la forme scolaire ?

On peut déjà constater le décalage entre la définition académique de la danse (c'est-à-dire « action d'exécuter un ensemble de mouvements du corps parfois accompagné d'une musique ou d'un chant », Larousse) et la phénoménologie propre aux danseurs amateurs comme professionnels. Ces derniers, outre l'équilibre psychologique comme physique qu'ils signalent, ajoutent des dimensions en lien avec le bien-être spirituel, telle Martha Graham qui disait que « la danse est la langue cachée de l'âme », et avec l'intégration sociale en sa qualité de vecteur de communication, comme Maurice Béjart l'indiquait : « la danse est un moyen de communication social, politique, et religieuse. Et le public participe à cette magie, à cette empathie ».

En somme, danser relève d'une pratique qui va au-delà de la simple exécution d'un enchaînement de mouvements, qui seraient dénués de sens, d'intention, de sensible, d'intime, de symbolique, d'authenticité, de mise en relation avec l'autre et son environnement, etc.

Si les enfants en bas âge bougent naturellement, éprouvent du plaisir à simplement se mettre en mouvement, mais n'ont pas encore cette capacité à « observer » et vivre cette phénoménologie de la même manière étant donné leur développement cérébral encore en construction, il n'en demeure pas moins que la pratique dansée a toute sa place pour favoriser

Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, maître de conférences, habilitée à diriger des recherches, psycholinguistique, laboratoire ACTé, UR4281, université Clermont Auvergne ; emmanuele.auriac@uca.fr

Maya Corman, docteure en psychologie de la santé, psychologue, enseignante vacataire à l'université Clermont Auvergne ; maya.corman@uca.fr

le développement cognitif, émotionnel, physique de l'enfant et de l'adulte en devenir, de façon moins conditionnée.

À l'heure où la sédentarité chez les enfants à l'école est pointée du doigt sans être pour autant solutionnée, la danse pourrait participer à remettre l'école en mouvement, pour être au service de tous, professeurs comme élèves. Malgré les recommandations officielles et les besoins ou demandes exprimés dans cette intention, la pratique de la danse reste proposée dans le cadre de dispositifs particuliers, ou extrascolaires.

L'intégration de la danse pourrait alors devenir un faire-valoir et ajouter un énième moyen artificiel de faire bouger les enfants, en compensation de pratiques d'enseignement sclérosantes, normées. Au lieu de fournir une justification de plus aux principes de l'éducation positive, pourtant désormais scientifiquement contestable, peut-être qu'accompagner la construction d'un autre langage, celui du corps, serait plus engageant.

Car l'oubli des facettes de toute expérience subjective est un manque pour l'éducation. Nos enfants ne peuvent pas tous exprimer leurs émotions par le langage verbal, et ils n'ont pas tous, non plus, un accès équitable au langage verbal comme moyen de se mettre en relation. Au final, de façon reconnue, la danse est pour une part intégrée comme pratique codifiée, normée, tout en relevant souvent de l'extrascolaire, ce qui réduit malheureusement son accessibilité à certains groupes sociaux, notamment les plus défavorisés. Par ailleurs, à juste titre, elle reste bénéfique à certains cas, quand elle est utilisée comme médiation dans le champ des art-thérapies, pour accompagner les personnes en souffrance physique ou psychique. Y a-t-il une voie du juste milieu potentialisant l'expression corporelle, son mouvement dansé au service du développement et de l'épanouissement de l'écolier ?

Se mouvoir à l'école au sein d'une école en mouvement

Danser, c'est *a priori* se risquer. Comme mentionné, la danse s'écarte de la seule idée de mouvement. Danser, ce serait davantage se confronter, s'immerger dans le secteur du sensible, sans doute à son propre insu. La danse institue, par le mouvement qu'elle occasionne, le déploiement de signes, qui tracent une langue, qui, comme toutes les langues, est altérée, ouverture sur autrui, fut-il soi-même (Lebrun, Malinconi, 2015). La danse conduit la dialogie. L'altérité expérimentée rejoint l'alliance avec soi, et ce, sans conscience. Or, l'une des spécificités du scolaire repose sur la capacité des acteurs, les pédagogues, à expliciter, programmer, conduire et même en rendre compte, ce qui signifie, *in fine*, déclarer des objectifs et des effets. Comment alors dépasser, si possible, la vision d'une intégration du mouvement dansé au scolaire autrement que comme un espace développant la motricité, la coopération, le vivre ensemble, tous termes qui, de notre point de vue, restent par trop limitants et généralistes des bénéfices perçus par qui pratique la danse, même à titre d'amateur ?

La danse est avant tout *reliances*, expression du socio-anthropologue Edgar Morin, par filiation à soi, car elle construit l'être en le nouant en toute sécurité avec sa propre incertitude. Probablement aussi nécessaire qu'une matière scolaire, les mathématiques par exemple, le mouvement dansé schématise entre perception du *tempo*, placement du corps et ses parties, et organise des formes que le corps s'approprie en même temps qu'il en dessine un contour qui peut parfois toucher le regard d'autrui. Aussi nécessaire que la géographie, la danse initie à la topographie. Mais sans le savoir.

L'actualité de l'école, qui tente de juxter les principes de sociétés complexes, post-modernes, semble faire croire que le mouvement dansé pourrait pénétrer la sphère scolaire, tout comme la méditation, par exemple. La question est alors de savoir si la danse se pense comme un vecteur pédagogique complémentaire aux disciplines enseignées ou si elle développe une potentielle intelligence programmatique qui définit, par principe, ce que l'école apporte, voire doit, à la société. Il nous semble que si lire, écrire, parler, compter, résoudre des problèmes s'investit actuellement par la voie des didactiques qui ont envahi le terrain scolaire, la danse pourrait nous amener à davantage réfléchir à ce que recouvre l'idée même d'intelligence, de sensibilité, d'intelligence sensible.

Dans ce propos, nous ne défendons pas l'apprentissage des techniques ou styles de danse qui sont l'apanage des écoles de danse, mais proposons plutôt de réfléchir à l'expression

corporelle, au sens premier d'un développement d'une forme d'intelligence souvent mise à mal dans le milieu scolaire.

Ce que danser produit... grâce au mouvement

Le mouvement dansé, qui n'est pas guidé par le seul respect de consignes, tout en s'y conformant, convoque conscience et inconscience, états de conscience, altération des sens, car justement il meut les corps, comme les corps le constituent. Mais danser n'est pas courir en récréation. Danser n'est pas sauter. Danser n'est pas sprinter. Danser n'est pas s'accroupir, se relever dans une salle *dite* de motricité. La danse ouvre des portes et en referme d'autres à chaque mouvement. Elle reste intime. Les ouvertures sont singulières et passent par révéler le sujet à lui-même durant le mouvement, ce qui subjective ses propres choix : courir, tomber, regarder, placer haut les mains, se recroqueviller, donner la main, se rapprocher sont alors des alternatives imprévisibles. Les choix en deviennent infinis bien plus que définis. Ils peuvent être planifiés, mais leur accomplissement reste imprévisible. On pourrait alors se demander jusqu'à quel point le mouvement dansé ne serait pas l'évitement même de la forme scolaire, que Dolto envisageait comme névrose. La danse, en ce cas, serait un adjuvant utile pour résister, sensiblement et philosophiquement, contre la sclérose possible du scolaire. Car, en danse, « *ce corps semble s'être détaché de ses équilibres ordinaires [...]* il est doué comme d'une élasticité supérieure qui récupérerait l'impulsion de chaque mouvement et la restituerait aussitôt » (Valéry, 1936, p. 26).

Est-ce que l'école peut s'accommoder de cette restitution d'impulsion subjective ? N'est-elle pas plutôt en train de vouloir coïncider avec les demandes envahissantes de bien-être, de bienveillance, d'inclusion, qui toutes contournent le rôle princeps de l'école (instruire, éduquer, former, émanciper) et font courir un nouveau risque ? L'institution scolaire n'échappe pas aux travers sociétaux, qui imposent autant la compensation obligatoire de troubles dits envahissants (les fameux 10 dys-) que l'excès de normalisation par comparaison internationale des systèmes européens où l'orthographe, pour exemple, reste un étendard facile. Or, fondamentalement, le mouvement dansé se situe hors de ces cadres. La danse échappe toujours. La danse, selon notre analyse, reste fondamentalement un espace de prise de risque, pour que le sujet y joue ses capacités prudentielles, selon l'expression de Delannoi, adaptées à nos sociétés complexes. La danse aide à tomber pour se relever. La danse permet une exploration sensible réaliste, celle de ce qu'on met en jeu, selon ses propres mouvements conduisant des effets comportant des imprévus. La danse improvise.

Une psychologie possible de l'être... en mouvement

Il nous semble primordial de ne pas contourner la mouvance qui relie actuellement danse et thérapie (Lesage, 2006). L'investigation des thérapies dites corps-esprits sont, de notre point de vue, un angle extrêmement intéressant à investiguer pour réfléchir au bien-fondé d'une possible alliance entre école et mouvement dansé. Les mots trompent rarement. L'eutonie ou la danse-thérapie sont parfois désignées comme des « pratiques gymniques » (Tressols, 2022), ce qui consacre le corps dans son versant de motricité et non d'élasticité (cf. Valéry, 1936, plus haut). L'intérêt n'est pas ici de surexploiter la distinction motricité-élasticité, mais d'apercevoir que l'on attire plus facilement l'attention sur ce qui paraît abordable, pour tous, à savoir la gymnastique comme matière sportive historiquement reconnue : elle l'a été quant à la période hygiéniste où la médecine scolaire régnait davantage qu'actuellement, elle le redevient pour lutter contre certains maux du siècle, par exemple l'obésité, dans des élans de prévention qui paraissent plus doux et insidieux. C'est la fameuse technique du *nudges* exploitant la psyché pour réorienter les comportements sans les réfléchir. Dans une perspective proche, la danse est à recontextualiser à l'instar des arts martiaux. Pour ces derniers, la forme externe (exécution des mouvements) est parfois privilégiée au détriment de la forme interne (travail de la respiration, expérience du calme mental), engendrant alors une expérience partielle pratique au détriment d'aspects spirituels propres aux traditions orientales. Mettant en alerte des instances comme la MIVILUDES (Mission interministérielle de vigilance et

de lutte contre les dérives sectaires), les « copier-coller » maladroits des pratiques orientales représentent un risque, dont l'école doit se départir.

Nous sommes alors face à une *possible* double imposture : d'une part, l'école peut revendiquer le mouvement dansé pour développer une intelligence sensible, qui, si l'on comprend ce que le mouvement suppose, n'est qu'en partielle adéquation avec le rôle explicite de l'école quant aux matières qu'elle doit enseigner, d'autre part, la danse flirte par médias interposés auprès du grand public, récemment en France, avec l'idée que la danse-thérapie porterait évidemment un « soulagement » où « la pratique en elle-même » suffirait à un hypothétique soin psychique global de la personne « en *laissant agir son propre mouvement* » (c'est nous qui soulignons). Ce deuxième mouvement n'est pas sans rapport avec l'entreprise de comparaison internationale qui occupe nombre d'acteurs de gouvernance, de régulation, entre systèmes scolaires, notamment si on note que l'eutonnie s'est répandue dans les pays de l'Europe du Nord, pays actuellement plébiscités pour leur réussite scolaire.

La question est alors de savoir si, sérieusement, et au nom de l'exigence scolaire, le mouvement dansé peut être investi sans être kidnappé par de nouveaux potentiels « gourous » ou auto-proclamés guérisseurs de l'âme des temps modernes, qui s'emparent du champ du développement personnel et parfois même du domaine du soin physique et psychique. Les études effectuées sur les pratiques visant la mesure d'effets thérapeutiques sur différentes populations atteintes de pathologies mentales (schizophrénie), neurodéveloppementales (autisme) ou physiques (cancer) laissent sceptiques (Koch et coll., 2019). Une autre étude investiguant nombre de facteurs impliqués dans la santé mentale, comme l'estime de soi, la qualité de vie, l'abandon social, montre que le score de dépression révèle une absence d'effet mesurable ou alors une forme d'indécision scientifique due à des manques de précisions et une trop grande hétérogénéité des interventions. Cela pointe les limites de tels dispositifs lorsqu'on tente d'approcher le comportement social dans son ensemble (Meekun et coll., 2015). Aussi, l'appui possible entre la pratique du mouvement dansé et ses effets trouble grandement encore, et oblige à laisser en suspens, avant la conduite de nouvelles études, des résultats. Or, pour conduire des études, si l'on s'en tient au scolaire, comment faire ?

De la suractivité à la vulnérabilité... issues possibles

La singularité individuelle est le ciment fort de la personnalité que l'histoire du sujet justement constitue. Nul ne saurait, à la place de l'autre, faire son histoire. Le mouvement dansé, parce qu'il est mouvement, dépasse alors toutes les frontières. Il ne peut se réduire à des pas, à une suite de pas. Il n'est, par essence, pas codifiable. L'essor de l'inclusion scolaire délègue fréquemment aux enfants, avant désignés comme turbulents – et largement étudiés, pour cette raison, par Henri Wallon pour ce qu'ils révélaient d'intrication complexe entre processus cognitifs, affectifs, moteurs et émotionnels, enfants qui désormais gagnent le terrain de l'hyperactivité, de la vulnérabilité, voire de la sphère du haut potentiel –, la charge de corriger, à leur corps défendant bien souvent, leurs spécificités. La prise en charge systémique du « caractère » individuel par les institutions, dont l'école, prévient la turbulence et compense en imposant l'inclusion au niveau collectif. Paradoxalement, le pédagogue, figure de proue de l'accompagnement, acteur individué au sens étymologique reste *celui* qui conduit l'élève, la classe, le groupe. Le double cadrage institutionnel imposé et pédagogique libertaire pourraient se télescoper à la défaveur même du préventif et de l'inclusif.

Le mouvement dansé, pour être dansé, est nécessairement conduit. Répondre à une consigne oblige l'individu. Il ose alors entrer dans un espace dont on désigne le possible. Consigne possible : « Aujourd'hui, on ne bouge qu'à partir de ses doigts. Très lentement. Ce sont tes doigts qui te conduisent » ; ou bien « aujourd'hui, tu bouges en te décalant de la musique », « tu dois rebondir sur la musique », « et si tu rencontres quelqu'un, tu dois faire quelque chose, sans toucher l'autre », « en touchant une partie du corps mais pas avec les doigts ». La voilà, la contrainte. Une contrainte qui s'impose à tous. Une contrainte qui ne vise pas le collectif. Les « arts », tels qu'enseignés, font souvent se juxter les univers musicaux et corporels, relayant l'idée d'harmonie individuelle et collective. L'harmonie, si on la pense psychique, se

trouve dans l'intériorité de l'être en mouvement et dans l'accordance émotionnelle et physiologique implicite qui peut se créer avec autrui au cours de l'expérience du mouvement dansé. C'est à l'individu de rechercher cet équilibre, le sien, qu'il exerce certes en compagnie, mais sans imposition quelconque d'une figuration. On peut dès lors penser, comme d'autres, qu'il est possible de transmettre au scolaire le respect des caractéristiques inhérentes à notre culture en expérimentant les dimensions universelles de la danse (Beaudet, Fléty, 2021).

États de conscience : le cycle sensations, ressentis, proprioception

Sans dériver sur de l'art-thérapie et *a fortiori* la danse thérapie, la pratique dansée interroge plusieurs dimensions de la conscience, dont l'exploration d'une phénoménologie à la première personne (Negro, 2020). Les multiples facettes de la conscience se développent aux différents âges de la vie et la danse peut les potentialiser. Ainsi, la conscience du schéma corporel, la proprioception, l'intéroception (sensations viscérales, musculaires) sont différemment sollicitées et expérimentées à travers le mouvement dansé (Christensen et coll., 2018). L'enfant découvre un champ des possibles dans l'expression d'un corps aux sensations qui se démultiplient au fur et à mesure de son rythme de développement. Souvent musicalement soutenue en danse, la conscience des émotions accompagne leur éveil et l'enfant utilise le mouvement pour les signifier à travers des postures et mouvements personnels et spécifiques. L'émotion, composé physiologique (sensations) et comportemental (réactions), se libère sous l'expression dansée. L'enfant crée : à travers le jeu, ou la mise en scène, il dégage un espace symbolique, pour raconter une/son histoire, pointer un événement. L'espace dansé est vecteur de créativité, facette de l'intelligence, nécessaire à toute vie humaine.

En dansant, le corps fait connaître ses sensations, l'espace déplace et repère le sujet, plusieurs énergies s'expérimentent, se dosent, s'ajustent au contexte, aux consignes, aux personnes. La qualité règne pour prendre son temps pour faire, pour observer. Une relation accorde les mouvements aux gestes, bougeant sans cesse, s'accordant ou pas à l'autre, expérimentant la rupture, l'assemblage, à travers le mouvement. La musique, par ses variations de rythme, de tempo, de hauteur, de fréquence, médiatise et potentialise le lien à soi, aux autres et à l'environnement. L'enfant construit, se construit.

L'intelligence définie actuellement oscille entre des visions très réductrices (intelligence purement cognitive) et « fourre-tout », sans fondements scientifiques, le terme d'intelligence émotionnelle, par exemple, étant souvent dévoyé. Or, l'émotion ne naît pas *ex-nihilo*. Les intelligences sensitive, sensible et corporelle s'allient parfois au verbe accompagnant l'enfant à désigner corps, sensations, sentiments pour gérer ses émotions. Être à l'aise avec son corps permet aussi d'apprendre à se tenir, à se contrôler, en fournissant un catalogue d'habiletés variant les limites, pour entrer en relation différemment avec autrui. L'impact sur le collectif dans le mouvement individuel dansé n'est donc pas à négliger. Pratique vécue de l'intérieur, la danse permet d'entrer en lien avec l'autre.

Conclusion : vers une clinique de l'école... avant tout autre chose

L'école, historiquement, a investi l'espace corporel. Aucune prise en charge enfantine pédagogique ne saurait se séparer du mouvement du corps. L'enfant réclame le mouvement. Il y découvre les possibilités corporelles finies sous des formes d'expression infinies. La danse se déploie souvent davantage en spectacle pour adulte. L'ajustement de l'univers scolaire au mouvement dansé impose, selon nous, cet accolement aux risques possibles de dérives que cet article a souhaité mettre en avant. On pourrait parier sur le fait que la danse contemporaine pourrait être le pendant de notre siècle, remplaçant en cela l'univers de la danse collective que la vie sociale d'antan imposait comme propédeutique coopérative à une insertion sociale, telle qu'elle s'exerçait dans ces fêtes scolaires, fêtes dites de la jeunesse. Il faudrait alors que les éducateurs, les pédagogues, les professeurs soient formés à en comprendre l'essence même. Cadrant avec ce que certains désignent comme une montée d'individualisme de nos sociétés post-modernes, au lieu de consacrer la danse contemporaine à la culture de certains, ceux qui se paient le luxe de spectacles de danse contemporaine, elle pourrait être enseignée

effectivement en posant l'intérêt et l'impact de consignes ouvrant au mouvement dansé. L'écolier fera, comme tout danseur, le reste. Mais, sans cet effet de cadrage pédagogique, nous craignons que le mouvement dansé ne réponde à des injonctions paradoxales, celles d'une société qui réclame le vivre ensemble en voulant faire reposer l'équilibre psychique de chacun sur des compensations prédéfinies. La mise en scène de soi serait alors remplacée par la mise *en jeu* et *en place* de soi. Les écoliers oseraient ainsi le mouvement dansé pour ce qu'il est, un espace d'incertitude, de choix planifiés conscients qui laissent cependant échapper l'être, en ce qu'il a de plus intime, et en ce qu'on ne le soumettra en ce cas jamais à la mesure. La clinique de l'école se situe sur cet enjeu et cet espace-là : laisser à l'individu le contrôle, préserver son émancipation à chaque fois que le cadre est produit, ne pas déléguer autrement que par disciplines interposées cette orientation qui est instruction. Le mouvement dansé réclame l'instruction, impose la consigne. La danse, comptant parmi les « arts », enseignée ou prise en étau entre les disciplines pour redorer l'intelligence dite sensible, ne devrait pas être diluée dans la mouvance du bien-être.

Une autre question se pose concernant les freins liés à la posture de l'enseignant dans ce processus d'intégration du mouvement dansé à l'école. Si les enfants sont plutôt réceptifs et demandeurs, les enseignants peuvent manifester des réticences relatives à leurs propres vulnérabilités (par exemple, crainte de se former, difficultés à bouger, à accepter des mouvements naturels du corps) ou être dépourvus face aux contraintes auxquelles ils sont soumis dans leur quotidien d'enseignant. Pourtant, ces enseignants pourraient eux aussi bénéficier de temps pour eux, pour expérimenter un autre lien avec les enfants à qui ils transmettent, en soumettant leurs élèves à ce mouvement dansé. Comment transmettre concrètement ce savoir-être, respecter des schémas pédagogiques, éducatifs et sécurisants, sans glisser vers les pratiques douteuses du *New Age* contemporain ? La question de la formation reste, de notre point de vue, entière et d'actualité.

Notre propos pourrait paraître caricatural, adossé à un portrait péjoratif du fonctionnement de l'école. Nous savons que tout enseignant reste soucieux de prendre en considération l'intelligence sensible. Notre intention est plutôt de mettre en avant que derrière la variété effective de pratiques pédagogiques, se profile l'absence de programmation claire et de formation. L'art de la danse, expérimenté au grès de certains, pourrait servir à compenser les vulnérabilités, instrumentaliser l'idée d'inclusion, sans faire alors de cet art un indispensable éducatif, pour tous.

Bibliographie

- BEAUDET, J.-M. ; FLETY, L. (sous la direction de) 2021. *Ateliers d'anthropologie*, n° 50 « Qui danse quoi ? Une anthropologie du mouvement » ; doi.org/10.4000/ateliers.14577
- CHAUVIER, E. 2014. *Les mots sans les choses*, Paris, Éditions Allia.
- CHRISTENSEN, J.F. ; GAIGG, S.B. ; CALVO-MERINO, B. 2018. « I can feel my heartbeat: Dancers have increased interoceptive accuracy », *Psychophysiology*, n° 55(4), doi: 10.1111/psyp.13008.
- CIFALI, M. ; QUANG, L.-P. ; ROINE, C. (sous la direction de) 2022. *Éthique de l'intériorité dans les pratiques contemporaines de formation et de recherche*, Paris, L'Harmatan.
- KOCH, S.C. ; RIEGE, R.F. ; TISBORN, K. ; BIONDO, J. ; MARTIN, L. ; BEELMANN, A. 2019. « Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes. A meta-analysis update », *Frontiers in psychology*, n°10, article 1806.
- LEBRUN, J-P ; MALINCONI, N. 2015. *L'altérité est dans la langue*, Toulouse, érès.
- LESAGE, B. 2006. *La Danse dans le processus thérapeutique. Fondements, outils et clinique en danse thérapie*. Toulouse, Érès.
- MEEKUMS, B. ; KARKOU, V. ; NELSON E.A. 2015. « Dance movement therapy for depression », *Cochrane Database Syst Rev.*, en ligne.
- NEGRO, N. 2020. « Phenomenology-first versus third-person approaches in the science of consciousness: the case of the integrated information theory and the unfolding argument », *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, n° 19(5), p. 979-996.
- TRESSOLS, P. 2022. « Danse avec les psys », *Sciences humaines*, n° 350, p. 50-51.

VALERY, P. 1936. *Philosophie de la danse*, Paris, Éditions Allia, 2017.

Résumé

L'école, lieu d'instruction, conjugue l'éducation à l'élan d'émancipation favorisant le développement de l'enfant : *intellectuel, social, affectif, émotionnel, physique/moteur*. Les humanités défendues et soutenues par la nouvelle bureaucratie scolaire installent des compétences aux termes suspects : *projet, inclusion, bienveillance, éducation positive*. Ces humanités pourraient être étouffées sous de belles intentions. Déclarer la danse en son mouvement utile aux enfants, aussi important qu'il paraisse, impose d'en examiner les conditions pédagogiques. Loin de vouloir imposer une énième normalité contre-productive, nous exposerons comment l'alliance de l'instruction et de la danse oblige à une formation pédagogique dépassant l'enseignement des « arts ». Psychologue et psycholinguiste, en appui sur des expériences personnelles de danseuses amateurs impactées par la dérive sectaire de la danse-thérapie, nous proposons une réflexion pour que les écoliers jouissent non du simple adjuvant de danse mais occupent l'espace de mouvement dansé en lien avec eux-mêmes.

Mots clés

École, proprioception, conscience, dérive, humanités.

Abstract: The school, a place of instruction, combines education with a drive for emancipation that fosters the child's development: *intellectual, social, affective, emotional, physical/motor*. The humanities defended and supported by the new school bureaucracy install skills with suspect expressions: *project, inclusion, benevolence, positive education*. These humanities could be smothered under fine intentions. Declaring dance and its movement useful to children, however important it may seem, requires an examination of the pedagogical conditions involved. Far from wishing to impose yet another counter-productive normality, we will show how the combination of instruction and dance requires a pedagogical training that goes beyond the teaching of the "arts". As a psychologist and psycholinguist, and drawing on the personal experiences of amateur dancers affected by the sectarian drift of dance-therapy, we propose a reflection on how schoolchildren can benefit not simply from the adjunct of dance, but rather occupy the space of danced movement in connection with themselves.

Keyword

School, proprioception, awareness, drift, humanities.