



**HAL**  
open science

## Les parcours d'éducation artistique et culturelle, un outil au service de la persévérance scolaire

Marie Lucy, Mercedes Baugnies, Pascal Terrien

### ► To cite this version:

Marie Lucy, Mercedes Baugnies, Pascal Terrien. Les parcours d'éducation artistique et culturelle, un outil au service de la persévérance scolaire. Créer pour éduquer en faveur de la persévérance scolaire, Delatour, pp.95-110, inPress, Créer pour éduquer en faveur de la persévérance scolaire. hal-03226055

**HAL Id: hal-03226055**

**<https://amu.hal.science/hal-03226055v1>**

Submitted on 12 Jun 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.

## LES PARCOURS D'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE : IMPLICATION DES PARENTS ET PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE

### THE ARTISTIC AND CULTURAL EDUCATION PATH: PARENTAL INVOLVEMENT AND SCHOOL PERSEVERANCE

Marie LUCY, Doctorante, UR 4671 ADEF-CLAEF-GCAF- [marie.lucy@univ-amu.fr](mailto:marie.lucy@univ-amu.fr)

Mercedes BAUGNIES, ATER, UR 4671 ADEF-GCAF - [mercedes.baugnies@univ-amu.fr](mailto:mercedes.baugnies@univ-amu.fr)

Pascal Terrien, Professeur des universités, UR 4671 ADEF-GCAF - [pascal.terrien@univ-amu.fr](mailto:pascal.terrien@univ-amu.fr)

#### Biographies des auteurs

Marie Lucy est doctorante au laboratoire Apprentissage Didactique Évaluation Formation en sciences de l'éducation à l'Université d'Aix-Marseille (UR 4671 ADEF-CLAEF) et travaille à l'Inspé d'Aix-Marseille. Une double formation en anthropologie sociale et culturelle et en sciences politiques, et un parcours professionnel de formatrice et enseignante, l'ont amenée à rejoindre la recherche en sciences de l'éducation. Ses travaux et son expérience professionnelle concernent les diversités socioculturelle et religieuse impliquées dans la formation, les postures professionnelles et les positionnements institutionnels. Elle participe à des projets de recherche avec une approche ethnosociologique visant à lier recherche et terrain. Mercedes Baugnies est docteure en sciences de l'éducation du Laboratoire Interdisciplinaire de Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC UR 2310) de l'Université de Haute-Alsace et travaille à l'Université d'Aix-Marseille où elle enseigne et est membre du programme de recherche « Le Geste créatif et l'activité formative » (UR 4671 ADEF-GCAF). Ses recherches portent essentiellement sur le tutorat entre apprenants à tous les niveaux d'enseignement dans le domaine des langues, des arts et de la création d'arômes ainsi que sur les projets d'éducation artistique et culturelle à l'école.

Pascal Terrien est professeur des universités en didactique des arts à Aix-Marseille Université (AMU). Chercheur permanent de l'équipe d'accueil Apprentissage Didactique Évaluation Formation UR 4671-ADEF, il y dirige actuellement un programme de recherche « Le geste créatif et l'activité formative » (UR 4671 ADEF-GCAF). Directeur adjoint chargé de la recherche et de la coopération internationale à l'Inspé d'Aix-Marseille Université et directeur-adjoint de la structure fédérative SFERE-Provence (FED 4238), il participe à des projets et des travaux interdisciplinaires de recherche sur l'éducation et la musique. Il est aussi chercheur associé à l'Observatoire Interdisciplinaire de Création et de Recherche en Musique (OICRM), Canada. Il est l'auteur de nombreux articles scientifiques et ouvrages. Il est régulièrement invité comme professeur ou conférencier dans des universités étrangères ou grandes écoles de musique (Royaume-Uni, Canada, USA, Suisse, Allemagne, Belgique, Luxembourg...).

**Mots clés :** innovation pédagogique, créativité, REP+, PEAC, co-éducation, représentations

#### Résumé

Cet article est le fruit d'une recherche participative portant sur la mise en œuvre d'un parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) danse/musique dans une école élémentaire en réseau d'éducation prioritaire (REP+). Cette école utilise le PEAC comme un outil de développement des compétences scolaires (Collin, 2013) et d'acquisition des savoirs fondamentaux.

La majorité des familles adhère à ces projets. Néanmoins les enseignants ressentent une désaffection grandissante des parents. À la demande de l'équipe éducative et en concertation avec elle, les objectifs de cette recherche ont été d'identifier les indicateurs de réussite et de blocage dans la mise en œuvre du PEAC et de proposer des pistes de réflexion et d'amélioration.

Notre méthodologie est fondée sur une articulation entre recherche et terrain et sur une approche qualitative correspondant à « une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes » (Paillé, 2003). Elle consiste à collecter et à analyser une littérature de terrain (fiche-projets, fiches pédagogiques, travaux des élèves) (Blanchet, 2012), à réaliser des observations et à recueillir des données de type ethnosociologique (Olivier de Sardan, 2008) : entretiens semi-directifs avec les acteurs de l'équipe enseignante, les parents, les élèves et les acteurs de l'intervention sociale accompagnant les familles. Cette étude, fortement ancrée dans une approche systémique de l'analyse du territoire et des interactions famille-école-territoire, vise à saisir les représentations et leur rôle dans l'adhésion des parents au PEAC.

Nos premiers résultats mettent en relief des freins révélant des écarts entre les représentations des enseignants, les actions de l'établissement, et les représentations socioculturelles des parents et, plus largement, du « quartier ». Les propositions portent sur une intégration plus poussée des acteurs sociaux, et en particulier des parents, dans une démarche de concertation et de co-construction des projets.

**Keywords:** pedagogical innovation, creativity, priority education zone (REP), artistic and cultural education path (PEAC), coeducation, representations.

### **Abstract**

This study focuses on the implementation of an artistic and cultural education path (PEAC) in an elementary school in a priority education zone (REP), which is located in a sensitive neighborhood. This school uses the PEAC as a tool that can develop basic academic skills (Collin, 2013).

Most families support these projects. However, teachers feel a growing disaffection among parents. As requested by the educational team, and in consultation with them, the planned objective has been to identify the indicators of success and blockages in the PEAC, and the relationship between parents and school, in order to understand its foundations and suggest improvements.

This project is based on an articulation between research and field. Our methodology is a qualitative approach to reformulate and clarify, testimonials and experiences (Paillé, 2003). It consists of the collection and analysis of field literature (project sheets, teaching sheets, student work) (Blanchet, 2012), observation and ethnosociological data collection (Olivier de Sardan, 2008): semi-directive interviews with the teaching team, parents, children and social intervention actors accompanying the families. Indeed, this study is strongly anchored in a systemic approach to analyze the territory, and interactions between family, school and territory. The aim is to understand the representations, and their role in implementation and monitoring to the artistic and cultural projects (PEAC).

The first results highlight obstacles revealing a gap between the teachers' representations, the school's actions, and the socio-cultural representations of the parents and the "neighborhood". Our proposals relate to a more thorough integration of social actors, especially parents, in a process of consultation and co-construction of projects.

### **Introduction**

Depuis 2013, et plus particulièrement depuis sa reconnaissance comme une composante de la formation générale dispensée à tous les élèves (L. 121-6 du code de l'éducation), le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC<sup>1</sup>) fait partie intégrante des programmes et contribue à l'acquisition des savoirs fondamentaux.

Cette recherche participative fondée sur la collaboration entre une équipe enseignante d'un établissement en réseau d'éducation prioritaire (REP+) et un groupe de chercheurs interroge les effets d'un PEAC sur la persévérance scolaire des élèves au regard de l'investissement des parents. Nous présentons ici les résultats intermédiaires d'une étude sur la conception et la mise en œuvre d'un PEAC centré sur la danse. Notre hypothèse de départ est que l'insertion des parents dans la conception d'activités artistiques et culturelles au sein de l'école contribue à faciliter leur rapport à l'école républicaine et à soutenir la persévérance scolaire de leur enfant.

Pluridisciplinaire, en étroite collaboration avec l'équipe pédagogique, cette étude s'appuie sur une méthodologie ethnosociologique. Cet article rend compte du contexte de l'observation, des outils méthodologiques utilisés et des premiers résultats.

## **1. Contexte et revue de la littérature**

### **1.1 Description de l'école et du cadre de l'enquête**

Nous menons cette recherche participative avec une équipe d'enseignants d'une école élémentaire d'un réseau prioritaire du Vaucluse dans le cadre des projets de recherche associant la Direction académique à la formation et à l'innovation pédagogique (DAFIP d'Aix-Marseille) et la structure fédérative de recherche en éducation en Provence (SFERE-Provence, FED 4238). Cette école s'inscrit au sein d'un réseau d'établissements scolaires d'une ville de 28 699 habitants (Insee, 2015), qui comporte trois écoles

---

<sup>1</sup> Le parcours d'éducation artistique et culturelle, rendu obligatoire par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (juillet 2013), a pour objectif de favoriser l'égal accès à l'art des élèves (de l'école au lycée) à travers l'acquisition d'une culture artistique personnelle.

maternelles, deux écoles élémentaires et un collège. L'école compte 243 élèves dont la grande majorité possède une double culture franco-maghrébine (Insee, 2017). Les élèves sont répartis dans 16 classes dont quatre CE1, une classe à horaires aménagés pour l'enseignement de la musique (CHAM) en CM1-CM2, une classe différenciée permettant à des élèves en situation de handicap de suivre une scolarité normale dans une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS), un dispositif Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A). Cinq accompagnants d'élèves en situation de handicap travaillent dans l'école. Les enseignements sont assurés par seize enseignants dont treize titulaires. Un assistant d'éducation (AED), une personne en service civique, un Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASSED) composé d'un psychologue, d'un maître E<sup>2</sup> pour les difficultés scolaires et d'un maître G<sup>3</sup> pour les difficultés comportementales, renforcent l'équipe pédagogique.

Notre étude (septembre 2019-juin 2021) porte sur les PEAC considérés par les enseignants comme un outil d'acquisition des savoirs fondamentaux et de développement des compétences scolaires (Collin, 2013).

Si les activités portées par l'école et les familles obtiennent des résultats positifs, les enseignants ressentent néanmoins une désaffection progressive des parents pour les PEAC proposés. À la demande et en concertation avec l'équipe éducative, l'objectif de notre étude a été d'identifier des indicateurs de réussite et de blocage dans la relation parents-école pour en comprendre les fondements.

L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant s'avère bénéfique à l'école comme à la maison (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005 ; Sánchez *et al.*, 2010 ; Sandoval, Domínguez *et al.*, 2017). Celle-ci, via leur collaboration avec les institutions scolaires et la communauté éducative, favorise les résultats des enfants (Sánchez & Valdés, 2014). Le modèle théorique élaboré par Hoover-Dempsey et Sandler identifie plusieurs facteurs motivant cette implication parentale, parmi lesquels : sollicitations des enfants, des enseignants et de l'école auprès des parents pour des pratiques collaboratives. Les interactions parents-enfants et parents-écoles constituent le moteur de cette implication (Green *et al.*, 2007). Au sein de l'école, les parents sont présents à des activités centrées sur leur enfant : les réunions ; participation à des activités scolaires (*Ibid.*). Les auteurs soulignent également une atténuation de cette implication au fil de la scolarité. Charette et Kalubi (2017) ont constaté au Québec que pour comprendre la position des parents récemment immigrés sur l'école et sur la persévérance scolaire, il convenait de tenir compte de la rationalité de leur migration, leurs défis socioprofessionnels ainsi que leur processus d'acculturation.

## 1.2 Un territoire et des acteurs

Les principaux éléments qui orientent cette recherche sont, d'une part la prise en compte du contexte dans la perspective d'une démarche participative (Desgagné, Bednarz, 2005), et d'autre part l'importance accordée aux acteurs notamment les parents. Il s'agit d'évaluer les conséquences de leur insertion dans l'école (Kherroubi, 2014) et son effet sur la réussite des projets, en particulier la mise en œuvre d'un PEAC. Nous postulons qu'il est important de connaître le territoire, c'est-à-dire le terrain sur lequel nous travaillons, pour le comprendre. L'école et les trois quartiers dont sont issues les familles sont en effet ancrés dans un espace social, géographique et historique qui, à l'image d'autres villes françaises<sup>4</sup> de taille moyenne (28 699 habitants), possède une histoire fortement marquée par la ruralité et le travail agricole. Si la proportion des travailleurs agricoles a nettement diminué, elle reste encore importante (Insee, 2017, 2020)<sup>5</sup>. L'histoire de l'immigration y est liée à la demande d'emplois agricoles qui a engendré l'arrivée de nombreux étrangers et de leurs familles. C'est aussi l'histoire d'une pauvreté. En effet, les emplois d'ouvriers agricoles sont peu rémunérateurs et le département a le taux de pauvreté le plus élevé de la Région Sud Provence-Alpes-Côte-d'Azur (PACA) et sixième de la France métropolitaine (*Ibid.*). Dans cette communauté d'agglomérations, la population immigrée, et issue de l'immigration, est fortement touchée par la précarité (Insee, 2020). Une autre spécificité est que cette dernière, contrairement à de nombreuses villes, se situe dans le centre urbain, plutôt qu'en périphérie<sup>6</sup>. Les quartiers dans lesquels vivent les familles rencontrées sont situés en centre-ville. Si l'établissement ne présente pas de difficulté particulière, les enseignants remarquent un désengagement voire des réticences vis à vis des activités artistiques et culturelles. Deux pistes d'explication sont dès le départ proposées par l'équipe éducative.

<sup>2</sup> Réf. Maître E : assure les aides spécialisées à dominante pédagogique

<sup>3</sup> Réf. Maître G : assure les aides spécialisées à dominante rééducative

<sup>4</sup> Contrat de ville du Grand Avignon, 2015-2020

<sup>5</sup> Dossier complet commune de Carpentras (84031), Insee, 2020 (données de 2017), <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-84031>

<sup>6</sup> Schéma départemental d'amélioration de l'accessibilité des services publics de Vaucluse, 2018-2023.

D'une part les familles présentent des difficultés économiques importantes, d'autre part des problématiques d'ordre culturel sont pressenties.

Concernant ce PEAC centré sur la danse, les participants sont les élèves, l'équipe éducative, les intervenants extérieurs (artistes notamment), les parents d'élèves à certains moments (présentation, restitution). Cette étude considère également des acteurs extérieurs s'avérant impliqués de manière indirecte par leur présence active dans le quartier et auprès des familles (centre social, accompagnants). Elle vise à saisir les représentations et «la perception globale de l'école par les familles, par la perception des familles et du quartier dans lequel elles habitent par les enseignants et les travailleurs sociaux» (Thin, 1998). Ces représentations sont considérées comme un enjeu pour la mise en place et la réussite des projets artistiques et culturels.

#### **1.4 La mise en place du parcours d'éducation artistique et culturelle**

Le guide pour la mise en œuvre des PEAC (M.E.N.<sup>7</sup>, 2013) précise les modalités de leur conception. La modification de la loi<sup>8</sup> vise à « intégrer pleinement l'éducation artistique et culturelle » et a pour objectif « l'égalité des chances notamment dans l'accès à la culture et la lutte contre les inégalités » (M.E.N., 2013, p. 2). Ainsi, le PEAC « s'inscrivant sur un territoire, prend appui notamment sur les ressources locales et privilégie la démarche de projet en partenariat avec les acteurs de l'éducation artistique et culturelle » (*Ibid.*, p. 2). Trois pôles de réflexion sont alors identifiés dans la conception des PEAC : le territoire ; les acteurs ; et la démarche de projet. Le territoire regroupe les moyens d'action et les ressources, les politiques éducatives, au niveau des établissements et des institutions. Or, nous verrons que cette étude révèle un fonctionnement davantage décloisonné de l'école et ancré dans le tissu social du quartier. L'équipe enseignante déclare que les relations avec les parents peuvent être impactées positivement par le PEAC. Celui-ci privilégierait une communication entre les parents et l'école favorisant leur inclusion lors de la présentation ou de la restitution des projets (*Ibid.* p. 3). Enfin concernant la démarche de projet, l'objectif viserait la co-construction, engageant les familles et favorisant l'investissement des élèves. En tant que chercheurs, notre collaboration repose sur une étroite concertation avec les enseignants concernés.

#### **1.5 La danse à l'école : apprentissages spécifiques et transversaux**

La danse à l'école est associée dans le programme de l'éducation nationale au cours d'éducation physique et sportive (EPS). Présente dès la maternelle, elle est mentionnée à différents endroits du texte notamment citée dans le domaine 2 du cycle 2 « Les méthodes et outils pour apprendre ». La danse est une activité, parmi d'autres, qui permet de développer « la capacité à collaborer, à coopérer avec le groupe en utilisant divers outils pour aboutir à une production » (MEN, 2015). Cette pratique artistique s'inscrit naturellement dans le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) qui « permet des croisements disciplinaires, notamment ceux liés aux corps. » (*Ibid.*). En cycle 2, parmi l'ensemble des compétences travaillées en EPS, la danse, qu'elle soit collective ou de création, offre l'opportunité aux élèves de « s'exprimer devant les autres par une prestation artistique... » (*Ibid.*, p. 46). L'activité apparaît aussi dans le programme d'enseignement moral et civique, notamment à travers le développement de la notion de sensibilité (*Ibid.*, 56). Elle participe, dans le passage « La sensibilité : soi et les autres », à « prendre conscience de son corps et du corps des autres à travers des activités de danse » (*Ibid.*, p. 58). Mais bien d'autres apprentissages sont en jeu par la pratique de la danse en cycle 2, notamment la capacité à explorer, à oser, imiter, transformer, le développement de la créativité, la prise de conscience de projets collectifs, etc. En cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux, l'activité de danse est présente de manière implicite dans l'ensemble des cinq domaines du socle commun de compétences et de connaissances, et permet à l'élève « de développer sa motricité et construire un langage du corps » (D1), de « s'approprier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre » (D2), de développer et acquérir « la formation de la personne et du citoyen » (D3), d'apprendre « les systèmes naturels et les systèmes techniques » (D4), et enfin de s'approprier « les représentations du monde et de l'activité humaine » (D5). L'activité dansée contribue à l'acquisition des savoirs fondamentaux du cycle 2.

Dans la pratique, on constate que peu de professeurs des écoles sont formés à enseigner la danse et que ce déficit impacte l'éducation des élèves dans leur rapport aux savoirs (Romain, 2003 ; Arnaud-Bestieu & Amade-Escot, 2010). Pour autant, des études récentes montrent comment la danse, lorsque les enseignants

---

<sup>7</sup> Ministère de l'Éducation nationale (2013), Guide pour la mise en œuvre du Parcours d'Éducation artistique et culturelle.

<sup>8</sup> Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

seuls ou accompagnés par des intervenants, essayent de la pratiquer avec leurs élèves, donne à saisir le monde autrement. La pratique de la danse, comme savoir-faire, modifie le rapport au monde, aux autres et à soi des élèves et de leur professeur (Necker, 2010 ; Duval, Raymond, Turcotte, 2018 ; Hould, 2018). Elle modifie les représentations du sujet sur son environnement, l'espace, le temps (Harbonnier, 2018). Elle change aussi la prise de conscience des élèves et des professeurs des gestes et des mouvements dans le rapport au poids des membres et plus globalement du corps (Vellet, 2006 ; Necker, 2010 ; Roquet, 2016). Elle participe à la construction identitaire du sujet (Duval, 2018) et questionne les stéréotypes de genres (Pasquier, 2016) et les stéréotypes culturels (Camilieri & Cohen-Emerique, 1989 ; L'Admiral & Lipiansky, 1989). Enfin elle développe une intelligence émotionnelle chez l'enfant (Lauzon La Rue, 2012). Les apports de la pratique de la danse à l'école contribuent au développement du citoyen en devenir qu'est l'élève. Elles contribuent aussi, lorsqu'elle est l'objet d'un PEAC, à dépasser les limites de l'école en requestionnant la nature des savoirs et des savoir-faire, les rapports des enseignants à leurs élèves, les liens entre l'école et les cultures qui l'environnent, celles des familles, des agents sociaux et éducatifs. Enfin, il semble que l'activité dansée engage les élèves dans un nouveau rapport aux savoirs (Arnaud-Bestieu, 2016).

À la lumière de cet état de la littérature et de la connaissance des contextes, notre hypothèse est que l'insertion des parents dans la conception d'activités culturelles et artistiques au sein de l'établissement permet de développer leur implication et de faciliter leur rapport à l'école républicaine.

## **2. Le PEAC Danse : méthodologie d'observation**

### **2.1 Méthodologie qualitative, approche ethnosociologique et perspective systémique**

Notre méthodologie fondée sur une articulation entre recherche et terrain, relève d'une approche participative et qualitative correspondant à « une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes » (Paillé, 2003). Elle consiste à collecter et analyser une littérature de terrain (fiche-projets, fiches pédagogiques, travaux des élèves) (Blanchet, 2012), ainsi que des observations et des recueils de données de type ethnosociologique (Olivier de Sardan, 2008) : entretiens semi-directifs avec les acteurs (équipe enseignante, parents, élèves, et des acteurs de l'intervention sociale accompagnant les familles).

Cette recherche s'appuie sur une immersion, outil principal d'une enquête ethnosociologique dans laquelle nous privilégions les sources de première main et portons un intérêt particulier aux discours et aux observations. L'objet implique en effet d'accéder au sens donné par les acteurs sociaux à leurs actions, à leurs représentations et à des niveaux de communication et d'interactions que les enquêtes de type quantitatif ne permettraient pas ici. Il s'agit de comprendre les représentations des parents, de l'équipe enseignante et des acteurs impliqués, préalable essentiel à la mise en place d'outils et d'actions pertinents et adaptés aux objectifs du PEAC. Plus localement, cela permet d'atteindre les objectifs fixés avec l'équipe pédagogique dans la mise en œuvre de ces projets au sein de l'école. Cette approche est systémique car nous considérons la situation dans son ensemble et toutes les données relatives à notre objet comme devant faire partie de l'analyse. La relation parents/école est en effet en lien avec l'environnement, l'organisation du quartier et de la ville perçus comme territoire, et les dimensions socio-culturelles de l'école et des familles. Cela implique de tenir compte « tout au long de l'enquête, des effets du contexte social, politique et géographique » (Desmitt, 2019). C'est également dans une perspective pluridisciplinaire que nous abordons cette étude, dans le but de considérer les dimensions plurielles de l'objet (pédagogique, artistique, sociale, culturelles, psychologique, historique, voire politique).

#### *2.1.1. Les entretiens*

Onze entretiens individuels semi-directifs ont été menés avec les parents, deux ont eu lieu à l'école, les autres ont été menés au centre social, situé au centre du quartier et dans lequel les familles avaient l'habitude de se retrouver. Certains entretiens ont été faits en présence d'un traducteur lorsque les parents ne maîtrisaient pas le français, ces derniers étaient des proches. D'autres parents maîtrisaient peu le français et cela nous a souvent amenés à reformuler les questions, suivant une trame d'entretien non rigide établie au préalable. Huit entretiens individuels semi-directifs ont été menés avec l'équipe pédagogique (enseignants et directrice de l'établissement), suivant également une trame d'entretien. À été ajouté un entretien avec la représentante du centre social.

Deux entretiens collectifs ont été menés avec l'équipe pédagogique ainsi que des échanges réguliers plus informels et une présence en classe et aux activités. D'autres échanges prenant la forme d'entretiens courts ont eu lieu avec les parents de manière récurrente au moment des spectacles. Ces discours sont alors plutôt

inclus dans nos observations. Enfin, les enfants ont également été interrogés, via des entretiens courts (dix-sept) et un entretien collectif (quatorze répondants) en suivant une grille de questions ouvertes, au moment des activités et spectacles.

### 2.1.2. *Le protocole d'observation*

Une seconde part de l'étude a consisté en de l'observation et une présence prolongée sur le terrain. Cette immersion a notamment inclus trois demi-journées d'observation en classe sans interactions avec les élèves, néanmoins informés de notre présence, des observations participantes et incluant des interactions avec les enseignants, les élèves et parfois les parents, au cours des activités et spectacles. Les observations ont été consignées dans des carnets de terrain. Les notes des chercheurs ont ensuite été mises en commun et analysées dans la perspective de saisir le sens des interactions en jeu et d'éclairer l'analyse concernant les représentations des acteurs.

### 2.1.3. *Analyse des entretiens*

Le choix des entretiens s'est porté vers une approche ethnographique permettant, dans ce contexte précis, d'accéder aux représentations des acteurs (Beaud, 1996) et impliquant « un contact personnel avec les sujets de la recherche » (Paillé, 2003). Il s'agit principalement d'une analyse sémantique et interprétative, visant « la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences » (*Ibid.*). L'analyse s'est aussi appuyée sur les observations et sur la récurrence des échanges avec les parents, les enfants et l'équipe éducative, permettant de revenir sur des points et de reformuler des questions. Enfin, les résultats de l'enquête ont été régulièrement présentés à l'équipe éducative, dans la perspective de co-construire l'analyse.

## 2.2 **Présentation des matériaux de terrain**

Ainsi, après avoir travaillé sur les représentations et les émotions avec les élèves de CE1<sup>9</sup> sur la danse, les trois professeurs leur ont proposé d'assister à trois spectacles et de participer à une classe de découverte d'une semaine avec une chorégraphe. Le premier spectacle au mois de novembre associait la danse et les percussions corporelles ou instrumentales. Élèves et parents ont pu s'entretenir avec les membres de la compagnie à l'issue de la représentation. Le second, un spectacle de hip-hop sur le plaisir de danser, a été visionné en classe au mois de janvier. Le troisième, un ballet classique inspiré d'un conte russe, a été étudié au préalable en classe. Chaque spectacle a fait l'objet d'un travail de préparation avec les élèves et d'un retour après l'activité pour compléter leur carnet du spectateur. Ces carnets ont été récoltés pour une analyse de contenu. Dès janvier, les élèves ont participé à un cours de danse hebdomadaire proposé par la chorégraphe qui devait les accueillir lors du stage en mars. Un total de dix séances était prévu. Mais toutes n'ont pas eu lieu en raison de la crise sanitaire de la COVID-19. Nous avons également interviewé les parents qui participaient au PEAC pour recueillir leur avis sur les activités de danse ainsi que sur les projets culturels de l'école en général.

## 3. **Analyse des données et résultats**

### 3.1 **Les leviers observés**

Un mot revient dans les entretiens réalisés auprès des élèves, des parents et des enseignantes : enthousiasme. Nous avons pu constater une évolution des représentations des élèves sur la danse au cours du projet. Ainsi, si certains affirmaient au début du projet « ne pas aimer la danse », à l'issue des spectacles nous avons pourtant constaté une adhésion croissante chez les élèves. Ils ont volontiers exprimé les émotions procurées par la danse ainsi que les effets bénéfiques de cette dernière sur le corps. Ils décrivent ce qu'ils ressentent lors des séances : « Nos maîtresses soufflaient et il fallait ressentir où ça allait et y aller » (Entretien du 13 juin 2020). Nous avons remarqué que le vocabulaire appris lors des séances de développement langagier sur les émotions était réinvesti dans les entretiens.

Les parents insistent sur l'ouverture culturelle offerte par l'établissement et apprécient l'implication de son équipe éducative : « Je trouve que c'est bien... je veux dire ça ne se fait pas partout de sortir, de voir des spectacles, de participer à d'autres activités créatives » (Entretiens du 15/11/2019). Par ailleurs, l'un d'entre eux déclare que cette activité peut permettre à son enfant de vaincre sa timidité : « J'ai trouvé ça très intéressant, [ça va aider] ma fille à peut-être mieux s'exprimer et à être moins timide » (*Ibid.*).

Si les enseignantes impliquées dans le projet constatent l'enthousiasme croissant des élèves et l'évolution de leurs représentations sur la danse, notre étude identifie aussi des freins.

---

<sup>9</sup> Deuxième primaire, 7-8 ans

### **3.2 Les freins identifiés dans la mise en place du PEAC**

Les premiers résultats mettent en relief des freins révélant un écart entre les représentations des enseignants, les actions de l'établissement, les représentations socioculturelles des parents et, plus largement, du « quartier », sur les objectifs du PEAC.

Les entretiens permettent d'identifier des freins reliés principalement à quatre pôles : l'âge des élèves : « Ils sont trop petits », « Ils ne sont pas prêts » ou encore « pas autonomes » (entretiens du 29/11/2019) ; les appréhensions concernant la santé et l'hygiène : « S'il y a un problème », « pour prendre sa douche », « se laver, s'habiller » (*Ibid.*) ; la question de l'éloignement (stage de danse d'une semaine hors de l'école) : « C'est trop loin », « à côté ça va », « 30 ou 60 km mais pas à l'étranger » (*Ibid.*) ; et l'activité artistique en elle-même.

Les trois premiers freins interrogent les représentations de l'enfant, et en particulier la notion d'autonomie qui, favorisée dans le cadre des projets de l'école, ne l'est pas nécessairement par les familles. Les représentations de la parentalité et des parents semblent être une explication. En effet « chaque société possède une conception particulière face à des questions universelles comme l'attachement, l'échéancier développemental, les modalités disciplinaires les plus efficaces, l'obéissance ou l'accès progressif à l'autonomie » (Parent & *al.*, 2000, p. 6). Les appréhensions concernant la santé et l'hygiène touchent aux représentations du corps, de la santé et du soin et apparaissent comme un second frein. Enfin, un dernier élément de tension est davantage focalisé sur l'activité artistique en général qui n'est pas considérée par les parents comme nécessaire à l'acquisition de savoir fondamentaux<sup>10</sup>, même s'ils lui reconnaissent des effets sur le développement des compétences de leur enfant. L'activité danse engage particulièrement le corps, et génère chez les parents des réactions contrastées. Ces freins se sont révélés lorsque les parents ont été invités à participer aux activités. Ils ont en même temps marqué l'importance du groupe et son rapport à une norme sociale extérieure à l'école.

L'entretien mené avec la responsable du centre social a permis d'identifier ou de confirmer d'autres freins dans l'adhésion des parents aux activités : l'importance du groupe dans la prise de décision ; le poids de la rumeur et de la désinformation et sa rapide diffusion dans les familles au sein du quartier ; et l'absence des pères dans l'accompagnement des élèves, du moins dans la sphère publique.

Lors de cette étude, les membres de l'équipe de recherche ont travaillé étroitement et régulièrement avec les enseignants (entretiens, suivi des activités, présence dans les classes, réunions). Pour ces derniers, les principaux freins émanant des parents relèvent : 1) de leur incompréhension des activités artistiques comme outils pédagogiques ; 2) de la pauvreté des familles ; 3) des appartenances culturelles et/ou religieuses pouvant générer des interdits ou des refus. L'analyse des données de terrain a révélé également des réserves de l'équipe enseignante concernant l'intégration des parents à la conception et au suivi des projets. Les enseignants attendent davantage d'engagement et de participation des parents, et ils attendent de cette recherche participative des informations permettant d'évoluer dans leur discours et/ou attitude. L'objectif de cette enquête est en effet, en premier lieu, d'identifier et de comprendre les blocages et les leviers pouvant expliquer la désaffection des parents pour les projets de l'école. Celle-ci aboutit à une analyse partagée avec l'équipe pédagogique et des préconisations visant à impliquer davantage les parents et à favoriser la relation parent-école. C'est dans cette perspective que nous avons proposé à l'équipe enseignante de co-construire les futurs projets. Cette approche réflexive doit permettre au collectif (équipe pédagogique et parents d'élèves) de se libérer ou de se décentrer de certains schémas de représentations.

## **4. Discussion, préconisations et perspectives**

### **4.1 Favoriser un modèle plus inclusif**

L'analyse des matériaux de terrain et le suivi des participants impliqués dans le PEAC danse (équipe éducative, élèves, intervenants, mais aussi parents et acteurs sociaux présents dans l'environnement des familles) a généré une reformulation de notre hypothèse de travail en ces termes : les projets culturels peuvent permettre de résoudre les tensions si les acteurs sociaux travaillent ensemble sur ce problème dans et en-dehors de l'école. Un obstacle à cette perspective est l'appréhension des différents acteurs à trouver leur place dans le PEAC autant que dans l'interaction sociale (Terrien, 2011, 2014). Cette appréhension, initialement relevée chez les parents, semble partagée par les enseignants et renforcée par la distance entre

---

<sup>10</sup> Les savoirs fondamentaux sont considérés comme étant à acquérir prioritairement par les élèves à l'école primaire, ils sont les suivants : lire, écrire, compter et respecter autrui.



l'école et le milieu socioculturel des familles. L'une des solutions, expérimentées dans le cadre de ce projet de recherche participative, serait de favoriser l'interaction et la collaboration des parents dans la mise en œuvre d'un nouveau PEAC. Une seconde réflexion s'est imposée : l'importance d'inclure les acteurs sociaux extérieurs impliqués à la fois dans le processus éducatif (activités extra-scolaires, soutien scolaire, lieu de rencontre avec les pairs) et dans l'accompagnement des familles. Le centre social, les éducateurs et accompagnants faisant partie de l'environnement direct des familles sont, explicitement ou non, investis dans la construction du lien école/famille. Il paraîtrait pertinent de les considérer comme des acteurs-ressources dans la perspective d'un ancrage sur le territoire préconisé dans le cadre de la mise en œuvre des PEAC.

Enfin, les appréhensions ou les réticences observées de la part de l'équipe pédagogique doivent générer une réflexion sur leurs représentations concernant la relation familles/école. Si favoriser la co-construction de ces projets apparaît comme un des leviers principaux de la réussite des activités, cela implique aussi de travailler sur les gestes et les postures professionnels et d'accompagner les équipes pédagogiques à se décentrer. Il est alors nécessaire d'interroger avec l'équipe les normes et les représentations sous-jacentes au métier d'enseignant.

#### **4.2 Utiliser les ressources du territoire et des acteurs pour lutter contre le décrochage scolaire**

Comme le préconise la santé communautaire dans le domaine de la santé publique (Louis, 2015), la perspective inclusive expérimentée ici propose un engagement de l'ensemble des acteurs concernés par le processus éducatif et une utilisation des ressources présentes sur le territoire. Il peut être pertinent de penser la dynamique d'engagement de l'ensemble des acteurs pour imaginer une perspective participative autour des projets éducatifs de l'école de quartier. Si le guide pour la mise en œuvre du PEAC préconise une concertation entre l'équipe enseignante et les intervenants artistiques, la participation des parents semble limitée à la communication que favorise le projet, au suivi logistique et à la restitution finale des créations (M.E.N., 2013). Dans le cas de publics en difficulté sociale, majoritaires dans les établissements situés en REP+, l'inclusion des parents et de certains acteurs sociaux nous semble une piste à travailler. Elle pourrait en effet se situer également en amont en impliquant les parents dès la conception du projet. Cette perspective vise à réduire l'écart entre les représentations des familles et des personnels de l'école et à favoriser une "zone de compréhension mutuelle" en appui sur une démarche participative de co-éducation. En multipliant les liens entre les parents, les acteurs sociaux et les personnels de l'école, l'objectif est de favoriser ce que nous pourrions qualifier "d'adhésion pédagogique" des élèves et de leur famille, aux projets de l'école, dans l'objectif de lutter contre le décrochage scolaire. En effet, le PEAC a pour objectif de « mettre en cohérence enseignements et actions éducatives et de les relier aux expériences personnelles » (Guide pour la mise en œuvre des PEAC, 2013). Le lien avec les expériences personnelles favorise le processus d'apprentissage car il permet de donner du sens aux activités et de mobiliser chez l'élève des compétences acquises. Cette adhésion des parents est nécessaire car l'environnement social et familial a un effet sur l'engagement de l'enfant et sa persévérance scolaire.

#### **Conclusion**

Cette recherche est un projet de la Délégation Académique à la Formation et à l'Innovation Pédagogique (DAFIP) de l'académie d'Aix-Marseille, et de la Structure Fédérative d'Études et de Recherche en Éducation en Provence (SFERE-Provence, FED 4238). Il vise à favoriser la réussite scolaire d'élèves inscrits dans une école du réseau d'éducation prioritaire et dans un quartier fortement touché par la précarité. Notre étude associe l'équipe éducative d'une école élémentaire à l'expertise des problématiques identifiées dans l'établissement et dans le cadre de la mise en place des PEAC afin de proposer des préconisations.

Nous avons remarqué, au cours des entretiens avec les parents et les enseignants que les freins, identifiés ou supposés, ne relevaient pas exclusivement de problématiques socioculturelles liées aux familles, mais également des représentations de l'équipe pédagogique. Engager davantage les familles dans les projets nécessite de repenser les articulations école/famille et école/extérieur, de manière à entrer dans une démarche de projet plus inclusive. Nous supposons qu'il s'agirait un levier de réussite des PEAC dans le contexte de cette école. Cette transformation implique que l'équipe pédagogique approuve et participe à ce projet, et de passer par une reconnaissance réciproque des représentations des familles et des enseignants. L'appui sur le terrain est essentiel et les matériaux de l'enquête sont soumis à l'équipe enseignante dans la perspective d'analyses partagées. A ce titre, le PEAC est pensé comme un outil de lutte contre le décrochage scolaire. Il favorise, par son ancrage dans l'expérience réalisée par l'élève, un engagement dans de

nouvelles formes de persévérance scolaire. Par ailleurs, à ce stade de la recherche, les résultats permettent de soutenir la pertinence de l'inclusion des parents dans la conception et le suivi des projets artistiques et culturels, et soulignent l'importance de prendre en compte le contexte et l'ensemble des acteurs. Cette enquête présente également des limites. En effet l'étape actuelle du projet ne permet pas encore de mesurer avec précision l'impact de l'inclusion des parents sur la persévérance scolaire. Celui-ci est difficile à quantifier du fait de l'implication de différents facteurs. Ce projet de recherche participative ne rend pas possible une généralisation des résultats ni une analyse au niveau macro. Il reste centré sur un terrain et ses acteurs. Nous sommes aujourd'hui à la fin d'une première étape de compréhension fine du terrain nous portant à proposer quelques préconisations. Les perspectives pour les deux prochaines années visent à mettre en place des PEAC incluant les familles et considérant l'importance d'une vision élargie et systémique des problématiques de l'école (famille, quartier, acteurs sociaux extérieurs à l'école).

## Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, PORCHER, Louis (1996), *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF.
- AKKARI, Abdeljalil & RADHOUE, Myriam (2019), *Les approches interculturelles en éducation : entre théorie et pratique*, Québec, Presses universitaires de l'Université Laval.
- ARNAUD-BESTIEU, Alexandra & AMADE-ESCOT, Chantal (2010), « La construction de la référence en danse contemporaine : analyse comparée de pratiques d'enseignement à l'école primaire », *Travail et formation en éducation*, Varia, 6, p. 2-20.
- ARNAUD-BESTIEU, Alexandra (2016), « Formation et ressources praxéologiques de l'enseignant débutant en danse », *Recherches en Éducation*, HS 9, 140-153.
- BEAUD, Stéphane (1996), « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique », *Politix*, 35, p. 226-257.
- BLANCHET, Philippe (2012), *La linguistique de terrain, méthode et théorie*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- BORNSTEIN, Marc H (1991), *Cultural Approaches to parenting*, Broadway, Lawrence Erlbaum Associates.
- BOURDON, Sylvain, BARIL, Daniel (2016), L'intervention des acteurs non scolaires dans le soutien à la persévérance scolaire, Technical Report, <https://www.researchgate.net/publication/299560486>.
- CAMILLERI, Carmel & COHEN-EMERIQUE, Margalite (1989), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan.
- CHARETTE, Josée ET KALUBI, Jean-Claude (2017), « Rapport à l'école de parents récemment immigrés. Contexte migratoire et représentations sociales, La "diversité" ethnoculturelle au Québec, rapports identitaires, discrimination, exclusion et racisme », *Érudit*, 17, p. 73-94. <https://doi.org/10.7202/1047978ar>.
- COLLIN, Pascal (2013), *L'urgence de l'art à l'école*, Montreuil, Ed. Théâtrales.
- Communauté d'agglomération Grand Avignon (2015), Contrat de ville du Grand Avignon (2015-2020). Préfecture du Vaucluse.
- CRAHAY, Marcel (Ed.) (2007), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (1996), Paris, De Boeck Supérieur.
- Département du Vaucluse (2018), Schéma départemental de l'accessibilité des services publics de Vaucluse 2018-2023, Teritéo.
- DESGAGNE, Serge, BEDNARZ, Nadine (2005), « Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 31, num. 2, p.245-258.
- DESMITT, Claire (Thèse, 2020), *Comment l'amour de l'art vient aux enfants*, HAL Id: tel-02509112.
- DUVAL, Hélène (2018), « Qui sait danser à l'école ? Quelques composantes de l'identité professionnelle d'enseignantes de danse en milieu scolaire », Duval, Hélène, Raymond, Caroline, Turcotte, Nicole (éd.), *Faire danser à l'école*, Québec, Presses de l'Université Laval, Formation et Recherche en éducation artistique (FRÉA), p. 61-86.
- DUVAL, Hélène, RAYMOND, Caroline, TURCOTTE, Nicole (2018), *Faire danser à l'école*, Québec, Presses de l'Université Laval, Formation et Recherche en éducation artistique (FRÉA).

ESPINASSY, Laurence, TERRIEN, Pascal (2018), « Une approche ergo-didactique des enseignements artistiques, en éducation musicale et arts plastiques », *Revue eJRIEPS* numéro spécial n°1 avril, p. 23-42.

GREEN, Christa L. and al. (2007), « Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement », *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), p. 532-544. DOI: 10.1037/0022-0663.99.3.532.

HARBONNIER, Nicole, DUVAL, Hélène, RAYMOND, Caroline, TURCOTTE, Nicole (2018), *Faire danser à l'école*, Québec, Presses de l'Université Laval, Formation et Recherche en éducation artistique (FRÉA), p. 151-172.

HOOVER-DEMPEY, Kathleen et SANDLER, HOWARD M. (Mars, 2005), Final Performance Report for Ozarks Educational Research Initiative (OERI) Grant # R305T010673: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement. Presented to: Project Monitor, Institute of Education Sciences, and U.S. Department of Education. <https://ir.vanderbilt.edu/bitstream/handle/1803/7595/OERIIESfinalreport032205.pdf?sequence=1&isAllo wed=y>

HOULD, Elisabeth (2018), « Danser pour un public en milieu scolaire », Duval, H., Raymond, Caroline, Turcotte, Nicole (éd.), *Faire danser à l'école*, Québec, Presses de l'Université Laval, Formation et Recherche en éducation artistique (FRÉA), p. 369-388.

JOSEPH, Dawn & SOUTHCOTT, Jane (2011), « Multiculturalism in arts education: Engaging schools in effective and authentic pedagogies », <https://www.researchgate.net/publication>.

JOURDAN, Didier et al. (2012), « Quarante ans après, où en est-on avec la santé communautaire ? » *S.F.S.P.*, p. 165-178, <https://www.cairn.info/revue-sante-publique-2012-2-page-165.htm>.

KHERROUBI, Martine (Ed.) (2014), *Des parents dans l'école*, Toulouse, Érés.

LADMIRAL, Jean-René, LIPIANSKY, Edmond Marc (1989), *La communication interculturelle*, Paris, Armand Colin.

LE BRETON, David (2013), *Anthropologie du corps et modernité*, Paris, PUF.

LOUIS, Jérémy. (2015), « L'ambition démocratique du community organizing », *La découverte*, n°83, p. 168-176, <https://www.cairn.info/revue-mouvements-2015-3-page-168.htm>.

MERIEUX, Philippe (2001), *L'école et les parents : la grande explication*, Paris, Pocket.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2013), Guide pour la mise en œuvre du Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle.

NECKER, Sophie (2008), « Créer un moment de danse à l'école : les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans l'atelier mené par un enseignant et un artiste », *Les sciences de l'éducation – Pour une ère nouvelle*, vol.41/2, p. 101-124.

NECKER, Sophie (2010), « Faut-il danser pour faire danser à l'école ? Le corps de l'enseignant à l'épreuve de la transmission », *Revue STAPS*, De Boeck Supérieur, 3/89, p.75-84.

OLIVIER DE SARDAN, Jean-Pierre (2008), *La rigueur du qualitatif*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant.

PAILLE Pierre, MUCCHIELLI, Alex (2003), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Collin.

PARENT, Claudine et al. (Ed., 2000), *Visages multiples de la parentalité*, Québec, Presses universitaires du Québec.

PASQUIER, Gaël (2016), « Danser à l'école primaire. Entre questionnement des stéréotypes de sexe et reconfiguration du système de genre », *Terrains & travaux*, n° 29, p. 195-216.

ROMAIN, Marie (2001), *La danse à l'école primaire*, Paris, Retz.

ROQUET, Christine (2016), « Du mouvement au geste. Penser entre musique et danse. Gestes et mouvements à l'œuvre : une question danse-musique, XXe-XXIe siècles. Distinctions et transferts. Filigrane ». *Musique, esthétique, sciences, société* 21, <https://revues.mshparisnord.fr:443/filigrane/index.php?id=783>.

SANCHEZ, Pedro, VALDES, Angel (2014), « Análisis de la participación de las familias en la educación en México. Una guía para la intervención e investigación », BAZÁN Aldo, VEGA Nayeli (Ed.), *FamiliaEscuela-Comunidad, teorías en la práctica*, México, Ediciones Mínimas, pp.51-66.

SANCHEZ, Pedro, VALDES, Angel, et al. (2010), « Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos e », *Liberabit*, México, 16(1)71-80, [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272010000100008](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272010000100008)

SANDOVAL, Ricardo, ECHEVERRIA, Sonia et VALDES, Angel (2017), « Participación de los padres en la educación: una prueba del modelo de Hoover-Dempsey y Sandler », *Perspectiva Educational*, 56 (2), 139153. DOI: 10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.495.

SCHÖN, Donald (1994), *Le praticien réflexif*, Montréal, Ed. Logiques.

TERRIEN, Pascal (2014), « L'histoire des arts : une nouvelle discipline ? », TERRIEN, Pascal & LEROY, Jean-Luc (éd.), *L'enseignement de l'histoire des arts, contribution à la réflexion et à l'action pédagogique (III), Transversalité, Éducation*, Paris, L'Harmattan, collection Arts p. 19-3.

TERRIEN, Pascal (2011), « L'enseignement de la musique comme outil irremplaçable d'une socialisation », BARDEZ, Jean-Michel et al. (éd.), *L'Institution musicale*, Collection Musique/Pouvoirs, Sampzon, France, Delatour, p. 59-65.

TERRIEN, Pascal & LEROY, Jean-Luc (2014), *L'enseignement de l'histoire des arts, contribution à la réflexion et à l'action pédagogique (III), Transversalité, Éducation*, Paris, L'Harmattan, Collection Arts.

THIN Daniel (1998), *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

VELLET, Joëlle (2006), « La transmission matricielle de la danse contemporaine », *Revue STAPS*, n° 72, pp. 79-91.