

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAIKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé



N°6, Décembre 2023

École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Nguouabi (UMNG)
ISSN : 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Contact

www.lakisa.larsced.cg

E-mail : revue.lakisa@larsced.cg | Tél : (+242) 06 639 78 24
revue.lakisa@umng.cg

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Éducation), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maître-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Nguouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Nguouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Nguouabi (Congo)

KOUYIMOUSSOU Virginie, Maître-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Nguouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maître-Assistant (Didactique des disciplines), Université Marien Nguouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Nguouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Nguouabi (Congo)

Comité scientifique et de lecture

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Education Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Maître de Conférences (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maître de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français),
Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université
Marien Ngouabi (Congo)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français
langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du
Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert
Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie
Jules Verne (France)

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Ecole Normale
Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Sommaire

La formation professionnelle initiale des enseignants : analyse de la satisfaction des stagiaires de l'ENS Cyprienne Félicité OUEND-LAMITA/SAGNON et Amadou TAMBOURA.....	1
Entre aspirations et injonctions dans le champ social et médico-social en France : enjeu social, éducatif, pédagogique et de professionnalisation après la loi 2002-02 du 02 janvier 2002 Robert Messanh AMAVI	10
Factors affecting the effectiveness of novice EFL teachers' transition in Niger Hamissou OUSSEINI.....	24
Danse Hip Hop et Mieux-être de jeunes en contexte éducatif de vulnérabilité Sabine THOREL-HALLEZ	37
La problématique des méthodes actives sur la fonction enseignante Seydou SOUMANA et Moustapha MOUSSA.....	48
L'usage de la communication non verbale dans le processus d'enseignement /apprentissage à l'école primaire Joseph Dougoudia LOMPO et Boukaré SAWADOGO.....	60
Matières enseignées, expériences d'enseignement et gestion de la violence des élèves par les enseignants : cas du Lycée Moderne Belleville Bouaké Moustapha SYLLA,	71
Abord psychodynamique et psychopathologique du trouble énurétique secondaire chez les enfants Joël-Christopher BOLOMBO BAENDE, Sunga Sunga BECKER et Florentin AZIA DIMBU.....	80
La violence genrée entre élèves à l'école élémentaire : un malaise scolaire et une entrave au droit des filles et des garçons à l'instruction formelle en côte d'ivoire Armel Kouamé KOUADIO, Martine GOUDENON épouse BLEY et Rodolphe Kouakou MENZAN.....	93
Stratégie d'implantation d'un service de pédagogie universitaire dans une université africaine : cas de l'université Alassane Ouattara de Bouaké (Côte d'Ivoire) Kobena Séverin GBOKO, Nomansou Serge BAH et Moussa KONE.....	106
Difficultés liées aux mathématiques dans l'apprentissage aux métiers du bâtiment au sein du lycée professionnel industriel de Gagnoa (Côte d'Ivoire) Gbomené Hervé ZOKOU, Sinaly TRAORÉ et Sonzaï Bertrand TIËOU.....	117
Les revers de l'évolution technologique en éducation : autopsie du déclin de l'émission radiophonique « la voix de l'enseignement » au Niger Mohamed Moctar ABDOURAHAMANE.....	127
Réforme pédagogique en République du Congo : de l'approche par objectifs à l'approche par compétences, quelle place donnée à la redynamisation des pratiques enseignantes ? Margarita LOPEZ MENDEZ	139

Entrer en formation au métier d’enseignant à l’Ecole Normale Supérieure : contexte et logiques de décision au Burkina Faso	
Mangawindin Guy Romuald OUEDRAOGO	152
Critique sur la prise en charge des TICS dans la supervision de stage professionnel en enseignement	
Armel NGUIMBI	164
Analyse du dispositif pédagogique du soutien scolaire privé	
Adama KÉRÉ	176
Sexe et perception de la relation enseignante des élèves de la 6e année de l’académie d’enseignement de Bamako rive droite	
Soumaïla COULIBALY, Moctar SIDIBÉ et Jacques Mawé DAKOUO.....	186
L’enseignement de la linguistique et de la grammaire française : analyse de quelques opinions des futurs enseignants de français de l’École normale supérieure (ENS) de l’université Marien Ngouabi (République du Congo)	
Solange NKOULA-MOULONGO	194
Rentabilités des études et choix de formation professionnelle chez les élèves et leurs parents : cas de deux écoles professionnelles de la région de la Boucle du Mouhoun (Burkina Faso)	
Marcel ZERBO	202
Pratiques professionnelles des moniteurs d’auto-écoles et satisfaction des candidats au permis de conduire au Burkina Faso	
Simon Pierre TIBIRI.....	212
Les épreuves de géographie au Brevet d’Études du Premier Cycle (BEPC) au Burkina Faso : la question de la qualité au cœur d’une réflexion didactique	
Éric Walièma SOMÉ et Janvier ZOUGMORÉ.....	222
Analyse de l’appui de la coopération Suisse à l’éducation non formelle au Burkina Faso	
P. Marie Bernadin OUEDRAOGO.....	233
La construction du langage en CP à Libreville : vers le modèle d’échanges autour d’artefacts	
Olga Thérésia NZEMO BIYOGHE	244

Danse Hip Hop et Mieux-être de jeunes en contextes éducatifs de vulnérabilité

Sabine THOREL-HALLEZ, Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille-Nord (France) / E-mail: sabine.thorelhallez@univ-lille.fr

Résumé

Cet article vise à éclairer les processus qui agissent positivement sur le rapport à soi et aux autres de jeunes de 13 à 18 ans à travers la danse hip hop. Deux dispositifs sont investigués : celui d'un Établissement Pénitentiaire pour Mineurs et celui d'un collège dont les supports artistiques sont des éléments de prévention de conduites à risque. À partir d'un cadre théorique composite sont examinés les effets des usages du hip hop sur ces adolescents en termes de relations sociales et d'accomplissement personnel. L'analyse des pratiques puis des entretiens (chorégraphe, chargée de projet, éducateur) mettent en relief des relations interpersonnelles basées sur la confiance, l'accompagnement, l'authenticité de l'adulte. Les dispositifs construits sur l'écoute et la valorisation sont un moyen d'accomplissement de ces jeunes. Relations sociales, plaisir et liberté ressentis lors de ces ateliers et transformations corporelles attestent d'un bien-être.

Mots clés : bien-être - contextes de vulnérabilité - Corps - danse hip hop - relations interpersonnelles.

Abstract

Two vulnerable educational contexts of young people aged 13-18 are explored through hip hop dance, in order to understand the processes involved in a better relationship to oneself and to others : on the one hand a juvenile penitentiary facility ; on the other hand a school using an artistic-based health education system. The effects of hip hop uses on social relationships and self-actualization of these young people are examined, using a composite theoretical framework. The analysis of practices and interviews (choreographer, project manager and educator) highlight interpersonal relationships based on adult confidence, support and authenticity. Accompanying and fostering these young people is a means of self-fulfilment. Such practices allow social relationships, personal gratification and freedom, thus demonstrating well-being.

Keywords: Well-being - contexts of vulnerability – body - hip hop dance - interpersonal relations.

Introduction

Plusieurs recherches ont mis au jour le lien entre climat de travail et Bien-Être (BE) des personnes (E. Debarbieux *et al.*, 2012 ; F. Murat, C. Simonis-Sueur, 2015) au sein de l'école. Ce climat de travail positif est un préalable à la sécurité physique et émotionnelle des personnes, facilitant le rapport à soi aux autres et aux apprentissages.

Les travaux de P. Lord (2008) notamment ont mis en évidence le développement de la sociabilité et du BE des jeunes de 4 à 16 ans par la pratique d'Activités Physiques Artistiques (APA). Or, enseigner et pratiquer des APA est soumis au regard des autres et aux commentaires qui peuvent, dans certains cas, générer des violences symboliques (S. Thorel et S. Necker, 2013). Les communications non verbales dans une situation d'interaction (posture, proxémie, gestuelle) (G. Barrier, 1999) envoient des signaux en termes de perception de soi, de relations aux autres. Ainsi le corps, par les indicateurs de BE (O. Zanna, 2015) ou de Mieux-être (ME) qu'il véhicule, devient un moyen de compréhension des interactions entre élèves, entre élèves et adultes. La relation pédagogique est donc riche à observer du point de vue des rapports à l'autre (distance, modes de communication verbale et non-verbale). N. Younes *et al.*, (2011)

rappellent d'ailleurs que les recherches menées depuis 30 ans sur les environnements d'apprentissage montrent un lien significatif entre la qualité perçue de leur environnement par les élèves et la qualité de leurs apprentissages (SC. Goh, BJ. Fraser, 1998 ; JP. Dorman *et al.*, 2002). La relation à l'enseignant.e et la qualité des communications entre enseignant.e.s et élèves semblent être des éléments déterminants de la perception de BE par les élèves.

Comment susciter une relation positive entre adultes et jeunes dans des contextes éducatifs de vulnérabilité ? La vulnérabilité est définie par C. Martin comme le fait d'« [...] être exposé à des menaces externes, plus ou moins prévisibles, qui mettent à l'épreuve un certain nombre de ressources détenues par des individus, des groupes et des communautés sur des territoires » (2013, p. 295).

Des études sociologiques (O. Zanna, 2008) ont en effet démontré la rupture avec les institutions scolaires et préprofessionnelles de mineurs incarcérés. Bien que multifactorielles les causes de cette rupture sont assez bien connues : déficit culturel ; jeunes originaires des quartiers dits difficiles donc les moins intégrés socialement, économiquement et culturellement ; situations familiales instables, violentes...

La danse Hip Hop (HH) invitant au dépassement de soi, à la confrontation aux autres sous formes de joutes dansées et à la création avec les autres peut être support, prétexte, moyen de : rétablir des règles de communication, respecter le corps, appartenir à un groupe, éprouver du ME. Ainsi comprendre l'impact de contextes éducatifs sur les usages du HH et sur les effets de ces usages invite à deux questions :

À quelles conditions la pratique de la danse HH¹ peut-elle être un moyen de ME dans des contextes de vulnérabilité des personnes ?

Ce ME véhicule-t-il un pouvoir d'agir² sur la relation aux autres ?

L'objectif de l'article est de nous attarder sur les processus qui semblent agir positivement sur le rapport à soi et aux autres dans deux dispositifs : celui d'un Établissement Pénitentiaire pour Mineurs (EPM) puis celui d'un collège muni d'ateliers d'éducation à la santé³(AREMEDIA)⁴.

Dans une première partie sont présentées les notions centrales du travail mettant en lien BE et espace-corps-danse HH. Puis sont explicités la méthodologie de recueil des données et l'élaboration des thématiques d'analyse des conditions d'accès au ME de jeunes dans ces dispositifs. Enfin sont exposés les résultats sous l'angle des relations de confiance, d'accompagnement, d'authenticité d'une part et de l'analyse des dispositifs basés sur l'écoute et la valorisation d'autre part. La discussion s'ouvre sur les conditions d'un ME chez ces jeunes et les effets de ce ME sur le climat de travail.

2. BE, espace-corps-danse, HH : cheminement conceptuel

Pour « travailler » le tissage entre ces trois composantes des travaux de chercheurs de divers horizons sont convoqués.

2.1. BE et danse

La polysémie du concept de BE divise encore les chercheurs (P. Kergoat *et al.*, 2016). La revue de littérature de A. Souter *et al.*, (2011) met en évidence que la plupart des recherches sur le BE à l'école s'attarde essentiellement sur deux indicateurs : la réussite des élèves et leur engagement dans les apprentissages. Ces deux axes sont-ils suffisants pour « mesurer » le BE ?

¹ Par commodité nous écrirons par la suite HH pour pratique de la danse HH ou danse HH

² Clot, 2008

³ Le but de ces ateliers, demandés par l'établissement, est de sensibiliser des jeunes à la prévention des comportements à risque en favorisant leur expression par le biais de la culture HH.

⁴ Action-Recherche Européenne MEDecine et Interactions Associatives est une association de prévention des conduites à risques. Elle utilise des supports artistiques comme éléments de prévention (10ème arrondissement et Nord Est parisien).

Si le BE en tant que rapport subjectif au monde se construit dans un environnement et dans l'interaction avec autrui (B. Fouquet-Chauprade, 2013), il reste toutefois difficile à définir. Cependant si aucune échelle de mesure validée ne permet de l'appréhender de manière univoque (*Ibid.*), le modèle de A. Konü et M. Rimpelä (2002) semble faire consensus. Il répertorie les indicateurs de BE en quatre catégories : conditions scolaires, relations sociales, moyens d'accomplissement personnel et état de santé perçu. Ce modèle, lié aux dimensions factuelles de l'école ordinaire (enseignement-apprentissage-résultats) peut être repris dans d'autres contextes éducatifs. Les relations sociales et les moyens d'accomplissement personnel, envisagés comme interdépendants P. Kergoat *et al* (2016), ont retenu notre attention.

Enquêter dans le milieu carcéral où les corps sont privés d'espace a comme but d'examiner la relation à soi et à l'autre par l'écoute (tactile, visuelle, auditive...) notion fondamentale de la danse. Ainsi le but poursuivi et le traitement didactique du HH par l'intervenant est ici crucial en termes de ME chez ces jeunes. Pouvaient-ils apprendre à se rencontrer autrement que par des conduites agressives dans un espace restreint en respectant les limites de leur corps ? Un ME dans ce contexte par le biais de cette APA était-il possible ?

L'étude première a été réalisée dans un EPM où l'espace est un facteur sensible de conduites à risques. Comment est-il approprié, (re)construit ? Cette situation de « liberté » peut-elle ouvrir des espaces à soi et aux autres et participer à un ME dans ce contexte d'enfermement ? À quelles conditions l'espace conditionne-t-il les espaces interpersonnels entre danseurs, danseurs et non danseurs, danseurs et le leader du groupe (chorégraphe, danseur) ?

2.2. Espace, corps, danse

La notion d'espace est empreinte de significations. Les travaux de M. Foucault (1975) ont mis en évidence les liens entre espace et corps en situation de privation de liberté. B. Andrieu (2007) montre d'ailleurs cette « décorporation » due aux situations d'enfermement. Ainsi la théorie de l'espace élaborée par A. Moles et E. Rohmer (1998) met en exergue la nécessaire pluralité du regard pour appréhender le sens de l'espace et sa "dimension cachée" (E-T. Hall, 1966). L'environnement a alors une influence sur les corps et sur les relations aux autres. Selon les personnes, les sociétés et les lieux la perception de l'espace de soi et des autres est source de comportements d'acceptation ou de rejet de l'autre. Par conséquent, plus la perception de l'espace est positive, plus il semble aisé de repérer des indicateurs de ME corporel.

Mais de quel espace parle-t-on ? Espace lieu, espace du corps, espace interpersonnel ? Ou s'agit-il plutôt d'un système dans lequel chaque dimension est en interaction avec les autres ?

Si « L'espace ne se définit en effet pas en lui-même, mais au contact d'une réalité spécifique, d'un champ de pensées, d'autres notions » (J. Perrin, 2006, p. 3), il n'est jamais neutre. Et, en fonction des codes relatifs à chaque type de danse le lieu induit des usages et des significations de corps différents. Pour autant les travaux de R. Laban (2003 a, 2003 b) ont montré que le corps comme référent principal pouvait être au centre d'une réflexion sur l'espace. C'est le corps qui joue avec les espaces et non plus seulement l'espace qui conditionne la mise en jeu corporelle.

L'espace lieu et l'espace corps ont connu et connaissent encore toutes sortes d'expérimentations (mur d'escalade, espaces exigus, toits, parcs, rues...) cherchant à rompre avec l'espace traditionnel codifié de la tradition classique. Par conséquent, l'espace carcéral est légitime à explorer dans le champ de la création contemporaine pour saisir ce lien entre espace et corps. Et, en termes de, respect des autres et de soi, stéréotypes de genre véhiculés par cette danse historiquement masculine, le HH (pratiquée par des garçons dans un milieu où les normes de virilité sont intensifiées) était intéressante à observer du point de vue de son effet sur les corps et sur les relations aux autres.

2.3. Danses HH et code moral

Le terme HH renvoie au mouvement établi sur la symbolique unificatrice et positive de la « Zulu Nation » (ZN) fondée par Afrika Bambaataa à la fin des années 1970 dans le Bronx. La ZN détermine les bases d'un code moral strict pour lutter contre les violences urbaines et favoriser l'insertion de tous dans la société. Le mouvement HH a pris naissance dans les ghettos avec comme volonté de structurer des modes d'expression inventés par les jeunes. Ceux-ci étaient encouragés à investir les pratiques artistiques et à se mesurer aux autres par la notion de défi positif. "Peace, love, unity & Having fun" sont les quatre piliers de la ZN. Plus qu'une danse, la culture HH⁵ est un état d'esprit. Les notions de cercle (pour communiquer) de "free style" (danse individuelle basée sur l'improvisation), de défi et de respect, tiennent une place essentielle dans ce type de danse. En outre cette APA, par les défis lancés sous formes de battle⁶, permet un type de confrontation (souvent violente dans le milieu carcéral) à distance (violence épurée) où le corps est sublimé. Le type de communication instauré est un moyen édulcoré de se mesurer à l'autre. Par ailleurs, il semble que les stéréotypes de genre, véhiculés par les démonstrations, sont à reconsidérer eu égard à deux indicateurs : de plus en plus de jeunes filles pratiquent le HH actuellement dans les collèges, MJC, écoles de danse... ; les rôles sexués, dans un environnement mixte, ne sont plus toujours aussi visibles en comparaison aux travaux de S. Faure et M-C Garcia en 2003.

L'intention n'est pas de considérer le HH comme médium de transformation instantanée de jeunes délinquants en artistes pacifiques mais d'étudier la possible transformation des corps et des relations dans cet espace fermé et exigü. L'observation des pratiques nous donne accès à la compréhension des conditions d'une interactivité constructive entre corps espace et les autres. « Ainsi, le cloisonnement n'est plus un obstacle à la communication mais une base de départ pour en établir une » (H. Taddéi-Lawson, 2005, p.188).

3. Champ de la recherche et méthodologie

Cette contribution a comme origine un travail mené au sein d'une recherche collective de l'ESPE LNF (2015-2017)⁷. Étudiant les conditions de régulation et de prévention des conduites à risque de jeunes en milieu carcéral, ont été mis au jour des indicateurs corporels de ME chez ces jeunes au fur et à mesure des ateliers de pratique de HH.⁸ Le lieu de pratique est une cellule de 5 m sur 6 m où un chorégraphe enseigne à 5 garçons.⁹

L'étude a été élargie à des jeunes en difficulté qui pratiquent le HH dans un collège parisien par l'intermédiaire d'une association de prévention de ces conduites. Le lieu de pratique est un hall couvert où un chorégraphe enseigne à 12 filles et un garçon.¹⁰ De l'univers carcéral, microcosme d'observation de conduites extrêmes, nous remontons alors aux possibles facteurs de BE dans le but de prévenir les conduites dangereuses. La tranche d'âge des jeunes des deux dispositifs est de 13 à 18 ans. Ils ont tous été volontaires pour participer aux ateliers de HH.

L'enquête est exploratoire. A partir d'un cadre didactique est étudiée : l'activité (déclarée et/ou observée) - de professionnel.le.s (chorégraphe et éducateur de l'EPM, chargée de projet du collège) encadrant ces jeunes. Le couplage observations et entretiens permet d'avoir accès plus finement à l'activité de ces professionnel.le-s et aux contenus adaptés et appris (sources de

⁵ La danse est une branche des 5 familles artistiques du HH : rap, danse, djing, graffiti et beatbox

⁶ Les battles (défis) sont des concours d'improvisation, en solo ou en groupe, au cours desquels les participant.e.s dansent tour à tour les uns face aux autres

⁷ *Santé et bien-être des élèves des élèves et des personnels. Etats des lieux et stratégies d'éducation à la santé et à la citoyenneté*

⁸ AREF (2016, Mons), Pratiques Physiques Artistiques : *Mieux-être en milieu pénitentiaire et régulation des violences ?*

⁹ Parmi 5 ateliers proposés ces 5 garçons ont choisi l'atelier HH, les filles la boxe

¹⁰ Cet atelier est mis en concurrence avec d'autres activités sportives du mercredi après-midi. Le basket a largement été investi par les garçons

ME). N'ayant pu obtenir l'autorisation d'interviewer et de filmer les jeunes détenus, nous avons besoin de nous imprégner du ressenti de personnes ayant pratiqué la danse en prison. Les thématiques développées lors du récit d'expériences de Raymond¹¹ ont été une base de construction du guide d'entretien complété par les observations. Les entretiens, semi-directifs, cherchent à connaître le point de vue des trois professionnel.le.s sur des conditions d'accès au ME par le HH. Ils ont été menés hors cadre de travail dans un endroit choisi par les interviewé.e.s et menés à l'issue des cinq séances d'observation dans chaque dispositif.

4. Résultats

Les interactions, entre ME personnel et relation aux autres apaisées, sont la focale d'analyse pour éclaircir les conditions de ME par le HH dans ces environnements. À partir de l'observation de HH et du recueil des déclarations des professionnel.le.s, deux thématiques en interconnexion sont récurrentes : celle des relations sociales basées sur la confiance, l'accompagnement, l'authenticité et celle du moyen d'accomplissement par le dispositif construit sur l'écoute et la valorisation. Ces deux grands blocs d'analyse ont été affinés en reprenant certains critères de la grille de T. Philippot et G. Baillat (2009) : le sens de l'activité (d'enseignement) points 4.1, 4.2, 4.3 ; le rapport aux disciplines scolaires au point 4.4 et la réussite de la séance au point 4.5. Le premier point des résultats permet d'entrer dans le ressenti d'un détenu ayant pratiqué la danse en prison.

Les quatre points suivants sont issus de discours des trois professionnel.le.s sur les effets du HH dans ces dispositifs mais aussi de communications adressées aux jeunes lors des observations.

4.1. Les relations de confiance

C'est la confiance donnée par une personne à une autre, surtout quand celle-ci représente l'autorité, qui permet de reprendre confiance en soi : « *Parce qu'il m'avait fait confiance*¹² *les rapports entretenus avec mon capitaine se sont améliorés, il y a même eu une connivence, une complicité, de vrais rapports humains* »¹³.

La danse est considérée comme un moyen particulièrement riche d'entrer en relation avec les autres :

C'est une grande aventure [...]. J'ai participé à deux spectacles expression libre. On était que des hommes une dizaine à avoir choisi la danse, peut être que parce que deux femmes l'enseignaient [...]. Un gars baraqué que tout le monde craignait m'a aidé alors que je faisais un mouvement je suis tombé j'avais du mal à me relever, il m'a pris par le bras ça change le regard que l'on porte sur une personne [...] celui-là terrorisait tout le monde [...] et c'est cette brute humaine qui a eu ce réflexe de m'accompagner [...] ça remet en cause les idées qu'on a sur les gens [...] en danse il y a l'expression du groupe qui joue c'est le groupe qui réussit...[...] nous avons à faire de la danse avec des tissus des ballons, et faire des figures à deux à trois mais sans se toucher. Nous avons aussi à mettre en mouvement à partir d'une musique des textes récités. Les contacts se faisaient lorsqu'un devait porter un autre [...].

La découverte des autres par la danse lui donne le plaisir de pratiquer dans la cellule : « *je répétais dans la cellule parce qu'au deuxième spectacle on devait faire un solo chercher le mouvement le rythme* ».¹⁴ La danse est un outil de (re)connaissance de soi et des autres.

4.2. Le Hip Hop interface d'une relation d'accompagnement

¹¹ Prénom d'emprunt, ancien détenu 5 ans d'incarcération.

¹² Raymond fait office de bibliothécaire et suit les cours de danse

¹³ Extrait d'entretien de Raymond et les deux suivants (septembre 2015).

¹⁴ Sa motivation est forte quand on imagine cet homme à la stature impressionnante, 60 ans, n'ayant jamais dansé auparavant.

La confiance établie entre ces jeunes et leur éducateur est primordiale pour une communication réussie : « [...] il faut créer une relation avec les gamins une relation ne se fait pas comme ça du jour au lendemain, [...] il faut que le jeune nous fasse confiance ».¹⁵

Cette confiance passe par l'accompagnement de l'adulte :

Par le biais de l'activité HH [...] ils gagnent en assurance [...] ils sont un peu plus expressifs [...] parce que ya¹⁶ des jeunes qui sont tellement renfermés tellement choqués par le milieu carcéral [...] quand un gamin me dit [...] je suis sorti je me suis inscrit (dans une salle de sport) au niveau éducatif on a servi à quelque chose [...] ils ont quand même pas mal de souffrances et ya une forme de mal être physique ou psychologique donc le fait qu'on propose des choses pour eux qu'on prenne attention qu'on écoute qu'on soit présent qu'on soit dispo [...] pour qu'ils puissent s'épanouir qu'ils puissent grandir [...] ».

Le plaisir ressenti pendant les ateliers de HH est gage de motivation à poursuivre :

[...] juste après (l'atelier) [...] avec un grand sourire et qui me dit à la semaine prochaine tu me remets en HH ya pas besoin de discours [...] je sais que je dois me tenir à carreau si je veux participer à telle activité (parlant du jeune) c'est là que l'on se rend compte du savoir-faire de l'adolescent sa capacité aussi parce qu'il ose se montrer il ose se mettre en avant.

Et en termes de BE :

L'intérêt (du HH) [...] un moment de bien-être [...] la complicité que tu peux avoir avec un gamin qui est dans la confiance [...] ça peut passer par un regard un sourire une parole [...] Il faut être clair avec les jeunes [...] et il faut être transparent il faut pas jouer un rôle ils le sentent.

L'authenticité de l'adulte est un des facteurs des relations positives entre lui et ceux qu'il accompagne.

4.3. Des relations authentiques : une voie vers des interactions égalitaires

La confiance établie avec les participant.e.s vient du statut "hybride" de la chargée de projet, mais aussi de son engagement physique :

[...] je suis avec elles je fais de l'accompagnement donc je suis au même niveau qu'elles ça va pouvoir les valoriser [...] ce pas là j'arrive pas il est difficile ah ben toi tu ya arrives ben vas y montre-moi, apprends-moi ouais toi tu as 13 ans moi j'en ai 34 tu détiens un savoir tu détiens une façon de faire que je n'ai pas acquis donc apprends-moi enseigne moi c'est génial, aussi [...] je suis comme eux j'ai les mêmes problèmes et même ils peuvent m'apprendre.¹⁷

C'est l'authenticité de l'adulte qui permet à ces adolescentes de se montrer telles qu'elles sont car valorisées autrement que par la norme relationnelle habituelle entre adultes et jeunes dans une structure éducative. Plus performantes que l'adulte ici elles guident son apprentissage. Leurs compétences ainsi mises en valeur les incitent à intensifier leurs efforts. Une relation établie sur des valeurs de respect entre les participant.e.s engendre des interactions égalitaires sources de bien-être physique et relationnel.

Le plaisir ressenti pendant et après les ateliers de pratique se manifeste par des transformations corporelles :

[...] des jeunes qui arrivent dans les ateliers avec des postures où on sent qu'ils s'excusent d'être là, [...] ils n'osent pas s'exprimer ou alors ils parlent avec une toute petite voix et ils vont avoir [...] un peu les épaules fermées la tête un peu baissée et on voit au fil des ateliers que tous ces éléments-là vont petit à petit se déverrouiller et on assiste parfois à des vraies transformations sur les jeunes les plus timides c'est là que c'est le plus visible où on a après physiquement ben très

¹⁵ Entretien éducateur (cet extrait et les trois suivants avril 2016).

¹⁶ J'ai laissé les expressions telles que les personnes interviewées se sont exprimées

¹⁷ Entretien chargée de projet (cet extrait et le suivant avril 2016)

clairement des jeunes qui se tiennent droit qui ont la tête droite qui sourient qui rigolent qui parlent à voix haute on les entend voilà ils sont là ils sont présents ils sont heureux d'être là.

Au début ils disent je sais pas faire ; la plupart n'ont aucun tonus ne savent pas [...] pas appris, la satisfaction de réussir par leur travail demande des efforts [...] de les voir comme tout à l'heure un réfractaire il arrive dit je fais 400 pompes mais quand j'inclus des exos de combat (simulé) plus personne [...] après je l'ai vu répéter sans que je le demande une phrase que l'on venait d'apprendre, je me dis j'ai réussi quelque chose et joie aussi de les voir sourire et prendre plaisir à travailler.¹⁸

4.4. La notion d'écoute au cœur du dispositif de l'atelier de pratique Hip Hop

Dans chaque séance et à plusieurs reprises le chorégraphe demande aux jeunes de lui faire confiance et faire confiance en sa voix. Ce rapport positif à l'autre est le moyen d'entrer en communication avec eux, de les intéresser à l'environnement (l'espace, les autres, la musique, sa voix...) et de les détourner de leur fonctionnement habituel (dévalorisation, violences verbales, moqueries...),

En établissant une communication basée sur la notion de famille : « *on a senti qu'on était une vraie famille, c'est ça la famille, avant d'être dans la famille vous étiez chacun dans vos délires et là on vous a ramené à l'essentiel [...] on touche pas au livret de famille* »¹⁹ (officielle et celle du HH). La famille du HH permet d'appartenir à une communauté et de renouer avec le « vivre ensemble », première marche vers la (re)socialisation ;

En s'engageant physiquement : « *Je sais faire mais je montrerai quand vous donnerez* »

En bousculant rôles et règles répressives, il leur donne la possibilité d'être maître d'œuvre de manière positive et de trouver leur place au sein d'un groupe.

A l'écoute auditive et visuelle des premiers temps s'est substituée une écoute tactile. A la défiance s'est substituée la confiance, un incontournable d'un climat de travail serein :

[...] apprendre à avoir confiance : le contact avec l'autre peut être autre chose que tout le temps se battre [...] je répète sans cesse sois attentif à ma voix ils sont surpris que le travail leur donne satisfaction et non pas par l'argent facile ils en éprouvent même une gêne » [...] apprendre à toucher l'autre [...].²⁰

L'entretien confirme l'importance donnée à la notion de confiance, en l'adulte et aux partenaires, allant jusqu'aux notions de partage et d'épanouissement.

Le ME ressenti grâce à leurs efforts est indissociable du partage avec les autres :

Apprendre à échanger, ne pas avoir peur de partager ses mouvements avec les autres, s'enrichir, s'accaparer » [...] partage et épanouissement que l'on peut voir lorsqu'ils encouragent les autres, qu'ils acceptent de refaire (pour s'améliorer) et présenter.

Accepter d'être soi - montrer aux autres un corps sensible - suppose l'acceptation de ce que les autres renvoient de chaque identité au sein des groupes de travail. Présenter une chorégraphie finale à plusieurs présume négociation et entente, signes de tolérance.

4.5. La valorisation individuelle et l'appartenance au groupe : itinéraire de mieux-être

La valorisation de ces jeunes est une condition nécessaire du processus de ME.

En individualisant les encouragements : « *t'es pas fier de réussir ?* » [...] « *bats toi c'est bien. Tu es grand explose !* » [...].²¹;

En félicitant le groupe : « *je suis fier de vous vraiment très fier de vous [...]* » ;

En impliquant les spectateurs : « *[...]..encouragez le [...] applaudissez les [...]* » ;

¹⁸ Entretien chorégraphe EPM (février 2016).

¹⁹ Observation atelier de pratique chorégraphe EPM (cet extrait et le suivant décembre 2015)

²⁰ Entretien chorégraphe EPM (cet extrait et le suivant février 2016).

²¹ Observation atelier de pratique chorégraphe EPM (cet extrait et les quatre suivants décembre 2015)

En insistant sur l'importance du regard : « *apprenez à séduire [...] si tu arrives à séduire tu vas réussir [...] donne sois fier [...] donne envie de te regarder* ».

La valorisation des productions est un pas vers l'acceptation de soi et de la reconstruction qui passe également par l'appartenance au groupe du HH. Ces jeunes sont encouragés à croire en leur potentiel de réussite physique et éducative. Être regardé autrement que comme un délinquant, surtout par les membres de l'administration pénitentiaire, participe de leur ME :

Quand ils s'encouragent ils se félicitent entre eux quant au bout de 8 semaines je peux faire un show et qu'ils me demandent de le refaire de le présenter, je vois qu'ils sont motivés, même sans spectateur, le pire spectateur c'est moi parfois ya R (une surveillante) ils le font devant elle sans gêne ils ont envie de lui montrer qu'ils sont capables.²²

Le dépassement de soi est central pour le chorégraphe. Le regard positif, le toucher donnent le sentiment d'appartenir à un groupe une famille et contribuent à assier les bases d'un climat de travail serein. Un regard accueillant renvoie une image de soi positive. Dans cet environnement où le regard des autres peut être source de malentendus et générer des violences celui du chorégraphe impulse l'acceptation du regard des autres.

Les interactions entre regard sur soi et sur les autres posent aussi la dimension du respect de l'espace de l'autre sans heurts lors des 3 h d'ateliers :

Ici au moins ça apprend à travailler ensemble dans un espace exigu [...] quand ils arrivent (lors des premières séances) aucun respect de l'espace de l'autre encore tout à l'heure ça a failli partir en baston parce que un a failli se manger le pied de l'autre comme l'espace est restreint ils sont obligés de faire attention, c'est une leçon de vie de travail en collectivité.

La communication établie avec eux par le chorégraphe, basée sur le respect, la valorisation, la confiance, la connivence, l'accompagnement et la fermeté, leur donne la possibilité de ME : « *Au départ je ne sais rien de leur pedigree c'est eux qui m'apprennent je suis là pour sculpter un artiste dans du bois [...] je ne vois pas un numéro d'écrou mais un artiste* ».

L'accomplissement personnel est un point récurrent :

[...] tout ce qui est artistique créatif [...] d'être valorisé de se sentir mieux de [...] je prétends pas pouvoir combler ce déséquilibre avec 2 h de danse par semaine mais, je pense vraiment que ça peut, aider, les personnes [...] à se sentir mieux et de pas forcément aller vers la voie des consommations (de drogues) [...].²³

Mais aussi les relations sociales :

Ils vont vraiment devenir un groupe [...] et ils vont s'entraider les uns les autres [...] je (elle et les jeunes) la fais pour les autres (la chorégraphie) parce que je leur dois quelque chose on est liés tous ensemble on se doit quelque chose mutuellement.

Les transformations, y compris corporelles, que la pratique induit sont sources de ME. Ces transformations passent par la mise en confiance, l'écoute et la disponibilité des adultes. Les relations de groupe sont améliorées par la valorisation de chaque jeune par l'adulte. Chacun.e se sent responsable de la réussite du projet collectif. Ces transformations sont dues également aux liens entre adultes (chorégraphe-éducateur, chargée de projet-chorégraphe-principale du collègue). Ici ils ne sont pas cloisonnés et participent de l'existence d'une communauté éducative. Dans les deux dispositifs les jeunes perçoivent un autre regard sur eux par la connaissance de, l'éducateur, le chorégraphe, la chargée de projet et la principale du collègue (qui assiste parfois à l'atelier) de ce qu'il se passe lors de l'activité.

5. Discussion

²² Entretien chorégraphe EPM (Cet extrait et les trois suivants, Février 2016).

²³ Entretien chargée de projet (cet extrait et le suivant avril 2016)

Les résultats donnent des indications sur les conditions de ME par le HH dans des contextes de vulnérabilité des personnes. La sensation de plaisir et de liberté ressenties lors de cette APA est liée, en partie, à l'écart à la norme scolaire et à la notion de conformité. De plus la capacité de ces adolescent.e.s à tisser des liens positifs et pacifiés avec les autres leur renvoie une image d'eux valorisante. La valorisation et la confiance que les adultes leur témoignent sont un des leviers du processus d'acceptation d'autrui. L'observation des pratiques a montré une transformation des comportements allant du refus de participer²⁴ au plaisir de réaliser des figures et de composer avec les autres. L'Autre devient un partenaire et les autres ne sont plus sources de jugements négatifs mais simple spectateur.trice.s. La relation instaurée par les adultes, de référent (chorégraphe) à accompagnant (chargée de projet et éducateur), a permis à ces adolescent.e.s d'accepter de composer avec le langage corporel des autres.

En les regardant comme des artistes le chorégraphe a permis à ces jeunes d'assumer leur corps devant les autres (y compris les gardien.ne.s). En reconsidérant le système d'accompagnement la chargée de projet promeut des relations égalitaires. En les traitant comme des adolescents ayant besoin d'être écoutés, regardés, appréciés, l'éducateur soude leur appartenance au groupe des danseurs. De plus, l'engagement corporel des adultes et leur statut sont deux dimensions contribuant au ME de ces jeunes.

Les transformations corporelles témoignent d'un ME : la mise en évidence de postures (épaules redressées) de voix (qui osent s'exprimer sans invectives, posées) de regards (ouverture). Accepté d'être regardé (même des surveillant.e.s) et de regarder les autres (sans moquerie ni injures comme au début du module) est certainement l'indice le plus pertinent d'une relation aux autres adoucie.

Conclusion

Les cas présentés²⁵ montrent que les relations positives se construisent - encore plus dans ces environnements - sur des communications claires et respectueuses qui ont pour fondement l'écoute, la valorisation, la confiance, la responsabilisation des personnes.

La danse, même dans des conditions d'enfermement, participe à la fois à l'interconnaissance, à la coéducation²⁶ mais également au plaisir de renouer avec soi.

Aux rôles de genre exacerbés au début du module - entrer dans la comparaison par corps ou au contraire refuser le contact -²⁷ fait place à un éventail d'énergies données aux mouvements. Ce qui laisse présager une distance aux normes présumées de virilité (dépense physique et difficulté des mouvements...) dans l'intérêt d'un "show réussi"²⁸. La réussite du projet passe par la nécessaire communication et complémentarité physique de chaque membre du groupe. Le travail peut alors être source de satisfaction et de gratification. Les normes ordinaires des jeunes dans ce contexte sont bousculées.

Les limites des observations tiennent principalement au caractère quasiment exclusif d'une observation unisexe, un seul garçon dans le cas du collège, uniquement des garçons à l'EPM. Ces derniers, à l'issue des 5 séances observées, acceptent tous d'entrer en contact, de porter les autres de produire une séquence dansée (stéréotype féminin) et de se regarder (sans se moquer et sans nommer ceux qui dansent de "tapette"). D'autres données issues d'une population mixte permettraient d'investiguer plus précisément la relation corps-espace-genre.

²⁴ Au début du module, certains des jeunes garçons parlent à voix forte, de leur raison d'être incarcérés. D'autres m'observent avec méfiance. Dès que les corps bougent soit ils s'observent, refusent le contact ou la proximité soit au contraire cherchent à se mesurer aux autres

²⁵ Recherche au sein de l'EPM

²⁶ Travailler ensemble à la réalisation d'un projet collectif au sein desquels les participant.e. s ont la possibilité de s'exprimer dans un registre qui leur convient (Thorel-Hallez, 2011).

²⁷ Certains se sont assis une partie de la première séance refusant de "faire un sport de tapette"

²⁸ Expression utilisée par le chorégraphe de l'EPM

Ces hétérotopies²⁹ ont bien un effet sur les corps et sur les relations aux autres. C'est pourquoi ce travail ouvre de nouvelles perspectives de recherche s'attachant à évaluer les effets de ces dispositifs artistiques - dans des espaces particuliers - sur les corps, les rapports de genre et le climat et ce, dans d'autres contextes éducatifs vulnérables prenant en compte le point de vue des jeunes..

Bibliographie

- ANDRIEU Bernard, 2007, Les Techniques d'isolement sensoriel : la désaffection punitive du corps prisonnier, *In* Marco Cicchini et Michel Porret (Eds.), *Les Sphères du pénal avec Michel Foucault*, p. 267-281, Lausanne, Antipodes.
- BARRIER Guy, 1999, *La communication non verbale. Aspects pragmatiques et gestuels des interactions*, Paris, ESF.
- CLOT Yves, 2008, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF.
- DEBARBIEUX Éric, ANTON Nathalie, ASTOR Ron Avi, BENBENISHTY Rami, BISSON-VAIVRE Claude, COHEN Jonathan, GIORDAN André, HUGONNIER Bernard, NEULAT Nadine, ORTEGA RUIZ Rosario, SALTET Jérôme, VELETCHIEFF Caroline, VRAND Roger, 2012, *Le Climat scolaire : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Paris, MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.
- DORMAN Jeffrey P, ADAMS Joan E, FERGUSON Janet M, 2002, "Psychosocial environment and student self-handicapping in secondary school mathematics classes: A cross-national study", *Educational Psychology*, 22(5), p. 499-511.
- FOUQUET-CHAUPRADE Barbara, 2013, « L'ethnicité au collège : bien-être et effet de contexte », *Sociologie*, vol. 4, 4, p. 431-449.
- FOUCAULT Michel, 1984, « Des espaces autres, Hétérotopies ». *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5, p. 46-49.
- FOUCAULT Michel, 1975, *Surveiller et Punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- GOH Swee Chiew, FRASER Barry J, 1998, "Teacher interpersonal behaviour: Classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore". *Learning Environments Research*, 1, p. 199-229.
- HALL Edward T, 1966, *La Dimension cachée*, Paris, Seuil.
- KERGOAT Prisca, CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS Valérie, COURTINAT-CAMPS Amélie JARTY Julie, LEMISTRE Philippe, SACCOMANO Benjamin, 2016, *Du Bien-être au sens de l'expérience des élèves et des enseignants de lycée professionnel*, Marseille, Céreq.
- KONU Anne, RIMPELÄ Matti, 2002 "Well-being in schools: a conceptual model", *Health Promotion international*, vol. 17, 1, p. 79-87.
- FAURE Sylvia, GARCIA Marie-Carmen, 2003, « Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique », *Revue française de pédagogie*, Vol 144, p.85-94.
- LABAN Rudolf, 2003a, *La danse moderne éducative*, Bruxelles, Éditions complexe.
- LABAN Rudolf, 2003b. *Espace dynamique*, Bruxelles, Contredanse.
- LORD Pippa, 2008, « Le projet Arts and Education Interface, Effets sur les élèves et les jeunes » *in* Collectif, *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Paris, La documentation française-Centre Pompidou, p.81-89.
- MARTIN Claude, 2013, « Penser la vulnérabilité, Les apports de Robert Castel », *European Journal of Disability Research*, vol. 7, 4, p.293-298.
- MOLES Abraham, ROHMER Elisabeth, 1998, *Psychosociologie de l'espace*, Paris,

²⁹ Foucault (1967) : "les hétérotopies ont toujours un système d'ouverture et de fermeture qui les isole et les rend impénétrables. En général on n'accède pas à un emplacement hétérotopique comme dans un moulin, ou bien on on y est contraint (les prisons évidemment) [...]"

- L'Harmattan.
- MURAT Fabrice, SIMONIS-SUEUR Caroline, 2015, « Climat scolaire et bien-être à l'école ». *Éducation et formations*, p. 88-89, Paris, MEN.
- PHILIPPOT Thierry, BAILLAT Gilles, 2004, « Les enseignants du primaire face aux matières scolaires », *Recherche et Formation*, 60, p. 63-74.
- SOUTER Anne K, GILMORE Alison O'STEEN Billy, 2011, « How do high school youth's educational experiences relate to well-being? Towards a trans-disciplinary conceptualization ». *Journal of Happiness Studies*, vol.12, 4, p. 594-631.
- THOREL-HALLEZ, 2011, *De la mixité à la coéducation en danse contemporaine au collège, analyse de l'activité d'enseignant.e.s d'éducation physique et sportive*, Paris, L'Harmattan.
- THOREL Sabine, NECKER Sophie, 2013, « Violences symboliques au regard du genre : le cas de l'enseignement de la danse à l'école », *Recherches et Éductions*, 9, p. 81-95.
- PERRIN Julie, 2006, « L'espace en question », *Repères, cahier de danse 2*, 18, p. 3-6.
- TADDEI-LAWSON Hélène, 2005, « Le mouvement hip-hop ». *Insistance 1*, 1, p. 187-193.
- WILSON David B, Gottfredson Denise C, Najaka Stacy S, 2001, "School-Based Prevention of Problem Behaviors: A Meta-Analysis", *Journal of Quantitative Criminology*, 17, p. 247-272.
- YOUNES Nathalie, DEBARBIEUX Éric, JOURDAN Didier, 2011, « Le climat scolaire à l'école primaire. Étude de l'influence des variables de milieu sur sa perception par les élèves de 6 à 8 ans », *International Journal of violence and school*, 12, p.112-133.
- ZANNA Omar, 2008, « Norme scolaire et mineurs délinquants : le concept de ductilité nomique à l'épreuve », *Diversité, VEI*, 152, p. 139-144.
- ZANNA Omar, 2015, *Le corps dans la relation aux autres. Pour une éducation à l'empathie*. Rennes, PUR.



LAKISA, est une revue semestrielle à comité scientifique et à comité de lecture des sciences de l'éducation du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, ou encore philosophie de l'éducation...) en français et en anglais. Elle publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue *LAKISA* sont en libre accès (accès gratuit immédiat aux articles, ces articles sont téléchargeables à toutes fins utiles et licite) sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Éditeur : LARSCED

www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg

BP : 237, Brazzaville-Congo