

DANSER

avec

PRATIQUER LA DIVERSITÉ
DANS LA DANSE

Un rapport sur trois écoles
d'enseignement supérieur
de danse en Europe

Édition de danser avec

Gabriel Schenker
Paulina Rosa

Équipe DDE

Aminata Cairo
Chrysa Parkinson
Fabi Barba
Gabriel Schenker
Marit Shirin Carolasdotter
Meggie Blankschyn
Michael Pomero
Moya Michael
Paulina Rosa
Rolando Vázquez
Selby Jenkins
Zoë Poluch

Coordination de projet

Gabriel Schenker

Coordination administrative

Steven De Belder

Comité de pilotage

Elodie Brunner
Gabriel Schenker
Jorun Kugelberg
Michael Pomero
Rolando Vázquez
Steven De Belder
Zoë Poluch

Évaluation externe

Rosalba Icaza

Traduction

Gabriel Schenker assisté de
deepltraduction, en collaboration
avec Yvane Chapuis

Relecture

Salomé Okoekpen

Avant-propos

•

5

Synthèse

•

6

Introduction

•

12

**La danse et la rencontre des
cultures dans un monde inégal**

•

22

**Analyse comparative -
bonnes pratiques, défis
et recommandations**

•

35

Accéder aux études supérieures
en danse

•

36

Accueil de la diversité

•

46

Contribuer au domaine de la
danse et à la société

•

60

Conclusion

•

73

Bibliographie

•

77

Un rapport sur trois écoles
d'enseignement supérieur
de danse en Europe

Cette recherche a été cofinancée par

la Commission européenne dans le cadre d'un partenariat de coopération Erasmus+.

Le soutien de l'Union européenne à la production de cette publication ne constitue pas une approbation de son contenu, qui reflète uniquement les opinions des auteurs, et l'Union européenne ne peut être tenue responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.

Avec le soutien et la participation de

Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO)

Institut de recherche en Musique et Arts de la scène (IRMAS)

La Manufacture - Haute école des arts de la scène

Performing Arts Research and Training Studios (P.A.R.T.S.)

Université des arts de Stockholm (SKH)

Université d'Amsterdam (UvA)

Université d'Utrecht

Graphisme

Alessandra Ghiringhelli

ISBN 978-2-9603858-0-9

EAN 9782960385809



Co-funded by
the European Union

Hes-so

IRMAS Institut de recherche
en musique et arts de la scène



P.A. R. T. S.

STOCKHOLM UNIVERSITY OF THE ARTS
STOCKHOLMS KONSTNÄRLIGA HÖGSKOLA

UvA  UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM



Utrecht University

Avant-propos

Ce projet est principalement financé par la Commission européenne dans le cadre d'un partenariat de coopération ERASMUS+, avec un financement supplémentaire de l'IRMAS/HES-SO. Pour l'UE, le projet s'intitule « Diversity in European Higher Dance Education » (Diversité dans l'enseignement supérieur européen de la danse), mais la longueur du titre et son langage institutionnel nous ont incités à utiliser son acronyme « DDE ». Le titre initialement proposé pour le rapport final du projet est désormais un sous-titre : « Pratiquer la diversité dans la danse - Rapport sur trois établissements d'enseignement supérieur de danse européens ». Et nous avons ressenti le besoin d'un titre plus en phase avec les connaissances et les perspectives qui nous ont guidés tout au long du processus : « danser avec » est ainsi apparu lors d'une de nos discussions au sein de l'équipe DDE, lorsque Moya Michael a raconté une anecdote de son travail en Namibie. Elle observait! Amace, un guérisseur local, danser avec d'autres hommes pendant des heures lors d'une cérémonie de guérison. Encouragée à se joindre à elleux, Moya se sentait réticente car elle pensait ne pas être capable de faire ce qu'ils faisaient, comme ils le faisaient, ce à quoi! Amace lui a répondu : « Tu ne peux pas danser comme moi, mais tu peux danser avec moi ». Danser avec est donc une invitation à danser ensemble, au-delà des différences, chacun depuis sa place dans le monde, en reconnaissant la violence dont nous pouvons être témoins et en cherchant à trouver des alliances, à apprendre et à trouver de la joie.

Nous tenons à remercier ERASMUS+ pour son soutien, qui a rendu possible la réalisation de ce travail. Nous tenons à remercier les programmes de bachelors de Performing Arts Research and Training Studios (P.A.R.T.S.), de l'Université des arts de Stockholm (SKH) et de La Manufacture - Haute école des arts de la scène pour leur confiance, leur participation et leur soutien à DDE. Nous tenons à remercier tous-te-x/s les étudiant-e-x/s, diplômé-e-x/s, enseignant-e-x/s et membres du personnel pour leur accueil et leur généreuse participation à cette recherche. Nous tenons à remercier l'Université d'Utrecht et l'Université d'Amsterdam pour leur confiance et leur collaboration. De plus, nous tenons à remercier l'historien de la danse Staf Vos qui, en lisant un article précédent décrivant le projet (Schenker 2025), a souligné l'absence d'attention accordée au handicap dans le projet. Nous tenons également à remercier Annelies Van Assche et Kopano Maroga pour leurs questions stimulantes et leurs précieuses suggestions, qui nous ont aidés à améliorer ce rapport. Nous avons fait de notre mieux pour tenir compte de leurs remarques, et toute lacune relève de notre seule responsabilité. Enfin, nous tenons à remercier les anciens membres du DDE Catol Teixeira, Renan Martins et Bast Hippocrate, qui n'ont participé que partiellement

à ce projet, mais dont la contribution a eu un impact durable sur les résultats et l'organisation du projet.

Nous espérons que ce rapport contribuera à faire avancer les travaux sur la diversité et la justice sociale dans l'enseignement supérieur de la danse et au-delà.

Synthèse

Dans le cadre d'un projet de deux ans développé entre 2023 et 2025, l'équipe Diversity in European Dance Higher Education (DDE) a étudié les pratiques en matière de diversité dans les programmes de bachelor en danse de trois institutions européennes différentes : La Manufacture à Lausanne, l'Université des arts de Stockholm (SKH) à Stockholm et le Performing Arts Research and Training Studios (P.A.R.T.S.) à Bruxelles. Consciente que renforcer la justice sociale dans l'enseignement supérieur européen de la danse signifie répondre à la pluralité des sociétés européennes d'aujourd'hui et nécessite un engagement actif en faveur de la diversité, tant dans le domaine professionnel que dans le contexte académique, l'équipe DDE a organisé une recherche comparative autour de trois axes principaux : l'accès, l'accueil et la contribution à ces milieux.

L'accès à l'enseignement supérieur en danse fait référence aux conditions qui favorisent ou limitent l'accès de la diversité dans ces établissements : quels sont les coûts matériels et les obstacles juridiques auxquels se heurtent les étudiant-e-x et le personnel potentiels lorsqu'ils tentent d'accéder à ces établissements ? Les formats d'audition et les pratiques de recrutement enrichissent-ils ou amoindrissent-ils la diversité ? Qui prend les décisions concernant l'accès, et comment ?

L'accueil de la diversité souligne le fait qu'une institution peut recruter de manière diversifiée et donc avoir une communauté étudiante, un corps professoral, et un personnel administratif représentant des origines sociales, économiques et culturelles diverses, mais cela ne signifie pas nécessairement que cette diversité soit intégrée dans les pratiques institutionnelles. Les établissements favorisent-ils les processus interculturels d'échange et d'apprentissage au-delà des différences ? Quels sont les espaces, les personnes et les pédagogies qui permettent aux étudiant-e-x et aux enseignant.es de se sentir à l'aise, compris ou soutenus dans/par ces établissements ?

Synthèse

La contribution aux milieux englobe la manière dont ces programmes d'études en danse participent au domaine de la danse et à la société dans son ensemble. Nous analysons comment les questions de diversité sont intégrées dans les programmes d'études de ces établissements, comment ceux-ci tentent de tisser des liens avec les villes où ils sont implantés et comment ils préparent leurs étudiant·e·s à devenir des membres à part entière du monde professionnel de la danse et de la société.

Le projet DDE a donné lieu à trois résultats : le présent rapport, un cours destiné aux étudiant·e·s en danse intitulé « Dancing Across Difference » [Danser au-delà des différences] et une formation pour les enseignant·e·s et le personnel des programmes et institutions de danse intitulée « Towards a Pluriversal Dance Education » [Vers une éducation en danse pluriverselle]. Pour ce travail, nous nous sommes inspirés d'une recherche similaire menée à l'Université d'Amsterdam par la Diversity Commission Research intitulée « Let's Do Diversity » (Wekker et al. 2016), tout en l'adaptant au domaine de l'enseignement de la danse au niveau bachelor. Nous avons utilisé les prismes de la **décolonialité** et de **l'intersectionnalité** pour questionner l'état de la diversité et de la justice sociale dans l'enseignement supérieur européen de la danse et avons utilisé diverses méthodes pour l'étudier, notamment des entretiens, des focus groups, l'étude de sources secondaires telles que des rapports, des documents de communication, et des textes rédigés sur initiatives d'étudiant·e·s, ainsi que les données administratives et pédagogiques qui concernent la communauté étudiante et enseignante et les programmes d'études des cinq dernières années des trois écoles étudiées.

Nous soulignons la nécessité de s'interroger sur la relation entre la danse contemporaine, telle qu'elle est pratiquée et enseignée en Europe occidentale et du nord, et d'autres manifestations régionales de la danse contemporaine, ainsi que d'autres pratiques de la danse. Les relations entre ces différentes traditions de danse sont multiples et complexes. Reconnaître leurs histoires et leurs positions différentes, conduisant à une analyse des relations de pouvoir entre elles, apparaît comme une condition préalable à l'engagement dans un dialogue interculturel. Nous nous sommes demandé ce qu'il faudrait faire pour accueillir la diversité des peuples et des cultures de la danse, en évitant les logiques d'effacement, d'appropriation ou de fétichisation, et comment cet accueil impliquerait la transformation des programmes d'enseignement. L'expérience de ces programmes de danse peut varier considérablement d'un·e étudiant·e·x à l'autre, et elle est souvent plus difficile pour les personnes dont les positions sont plus éloignées des positions dominantes. Étant donné que la forme de danse dominante enseignée est souvent présentée sans contexte, apparaissant comme universellement valable, la première étape consiste à situer son histoire et sa position. Il convient par ailleurs d'aborder les pratiques et les connaissances non occidentales et non dominantes avec prudence et humilité : il ne

s'agit pas d'élargir le répertoire occidental, mais d'en connaître ses limites, en s'efforçant de comprendre clairement qu'il existe d'autres façons valables d'être, de penser et de danser.

Ci-dessous, nous présentons un résumé de nos principales conclusions concernant l'accès, l'accueil et la contribution, ainsi que les recommandations visant à favoriser la justice sociale et la diversité dans l'enseignement supérieur européen de la danse.

Accès à l'enseignement supérieur en danse

Cette section est divisée en trois sous-sections. La première traite des **coûts matériels et des obstacles juridiques** auxquels les étudiant·e·s sont confrontés lorsqu'ils viennent étudier dans l'un de ces trois programmes, montrant que les étudiant·e·s ont un accès différencié à l'établissement en fonction de leur nationalité et de leur situation socio-économique. Chaque programme est confronté à différentes contraintes institutionnelles, telles que les coûts de l'enseignement, et développe des pratiques plus ou moins efficaces pour contourner ces contraintes. La deuxième sous-section s'interroge sur la manière dont les **formats d'audition** proposés contribuent à enrichir ou à amoindrir la diversité, et nous soutenons que les jurys pourraient être mieux préparés, avoir des directives plus claires en matière de diversité et que davantage d'efforts pourraient être consacrés à la diversité qui caractérise les villes dans lesquelles les programmes sont dispensés. La troisième et dernière sous-section traite des **pratiques d'embauche** et montre un écart entre le personnel d'enseignement embauché d'une part, et les enseignant·es vacataires d'autre part. Ces dernières constituent une population plus diversifiée qui travaille dans des conditions plus précaires.

- **Recommandations concernant l'accès à l'enseignement supérieur en danse :**
 - ***Ouvrir les auditions à la pluralité de la société*** en accordant une attention particulière à la manière dont le format, le contenu, le lieu et la durée des auditions peuvent favoriser ou entraver la diversité.
 - ***Faire preuve de transparence quant aux atouts et aux limites des programmes et des établissements en matière de diversité***, en révisant de manière critique les informations fournies aux candidat·e·s concernant les programmes.

Synthèse

- **Rechercher la diversité au niveau national et international** grâce à des formats et des initiatives qui touchent une diversité de communautés aux niveaux local, national et international.
- **Inclure la représentation des étudiant-e-x-s dans l'accès**, car les étudiant-e-x-s actuels et les diplômé-e-x-s ont une connaissance approfondie et concrète des programmes de bachelor en danse.

Accueil de la diversité

Cette section est divisée en trois sous-sections. La première traite des **bâtiments et des espaces des établissements**, montrant que les séparations entre les différentes populations peuvent être accentuées par la manière dont les espaces sont physiquement divisés, et que l'attention portée aux questions de genre existe, mais fait défaut en ce qui concerne l'accès des personnes handicapées. La deuxième sous-section détaille les **structures de soutien** mises en place pour accueillir la diversité présente dans les programmes, en soulignant les différents défis et les bonnes pratiques. Le manque de diversité au sein du personnel est ressenti par les étudiant-e-x-s et les enseignant.es vacataires, et les protocoles de traitement des comportements abusifs doivent être développés en permanence. La troisième sous-section traite des **pédagogies et des programmes d'études**, montrant des programmes très chargés, avec des changements rapides, peu de temps pour l'autonomie et des politiques d'assiduité restrictives. Cela conduit à l'épuisement des étudiant-e-x-s et à une pression en faveur d'une flexibilité conforme aux modèles orientés vers le marché. Les étudiant-e-x-s issus de différentes traditions de danse qui parviennent à intégrer les programmes ont souvent le sentiment qu'ils doivent renoncer à leur identité et à leur héritage culturel pour s'engager dans les programmes. De plus, les étudiant-e-x-s se sentent isolés du reste du milieu professionnel et de la ville, étudiant dans une bulle.

Recommandations concernant l'accueil de la diversité :

- **Positionner les programmes** au regard de leurs contextes et histoires respectifs. Discuter de l'histoire coloniale des pays dans lesquels les programmes sont implantés et explorer l'histoire et la positionnalité des pratiques de danse enseignées.
- **Évoluer vers l'équité et la pluralité** en reconnaissant que nous commençons le travail sur la diversité et la justice sociale à partir de bases inégales, car chaque personne vient d'un endroit différent et possède des archives culturelles incorporées et une position différentes.

- **Pour accueillir l'interculturalité**, se concentrer sur des pratiques pédagogiques qui reconnaissent les relations de pouvoir préexistantes entre les peuples et les cultures. Traiter et reconnaître les tensions et les ruptures dans le travail vers la diversité.
- Développer différentes formes de **soutien pour les enseignant-es vacataires**, en accordant une attention particulière aux procédures d'accueil et de départ et en recherchant une stabilité à plus long terme. S'assurer qu'ils ont une connaissance approfondie du programme, des groupes d'étudiant-e-x-s, des codes de conduite et des attentes envers leur enseignement. Inclure des systèmes transparents d'évaluation et de feedback, avec des formats adaptés à l'enseignement de la danse.
- **Renforcer les postes clés d'accueil** en leur offrant stabilité et clarté dans leurs fonctions. Favoriser les échanges entre pairs, le développement de compétences interculturelles, ainsi qu'une formation et un soutien adéquats pour la gestion de la diversité et la justice sociale.
- **Appliquer des codes de conduite** concernant les comportements abusifs. Créer des espaces plus clairs, ouverts et sûrs pour aborder les sujets liés aux abus, et employer des personnes de confiance externes dotées de compétences interculturelles.
- Rechercher des formats permettant la **co-création du programme d'études**, en incluant la voix des étudiant-e-x-s et en décentralisant la responsabilité de la conception du programme.
- Afin que les archives culturelles incorporées par les étudiant-e-x-s fassent partie intégrante des programmes, **organisez régulièrement des moments d'apprentissage latéral** où les étudiant-e-x-s ont le temps et l'espace nécessaires pour partager leur danse avec leurs pairs et leurs enseignant-es.

Contribution au domaine de la danse et à la société

Cette section est divisée en quatre sous-sections. Dans la première sous-section, **un programme d'études au-delà de la bulle de l'école**, nous constatons que les programmes intègrent davantage de contenus liés à la diversité et à la justice sociale, mais que cela reste irrégulier et fragmentaire. De plus, l'engagement des étudiant-e-x-s dans les questions sociales ne bénéficie pas

Synthèse

d'un espace et d'une validation, ce qui montre les différents enchevêtrements, souvent opaques, entre les institutions et les États. La deuxième sous-section, **autonomie et individualité**, se concentre sur la manière dont ces programmes poussent les étudiant·e·xs vers un idéal d'autonomie lié à l'individualité, en accord avec les discours orientés vers le marché, et déconnectés de la relationalité, de l'histoire et de la positionnalité. La troisième sous-section s'interroge sur la manière dont les programmes **s'ouvrent à la ville** où ils sont implantés, et nous observons que les programmes fonctionnent en grande partie déconnectés des villes et reproduisent l'image de la danse comme un domaine élitiste. La quatrième sous-section traite de la période immédiatement **après les études**, et nous observons qu'il existe différentes formes de soutien, mais que les étudiant·e·xs sont principalement orienté·es vers une petite scène de danse et que, lorsqu'ils ne sont pas européens, les restrictions imposées par les États peuvent rendre leur séjour impossible.

→ **Recommandations concernant la contribution au domaine de la danse et à la société :**

- Œuvrer activement à l'ouverture vers d'autres trajectoires artistiques potentielles, élargir le champ d'activité potentiel des diplômé·e·xs en mettant **l'accent sur la sensibilisation sociale**, tout en prêtant attention aux inégalités structurelles qui sous-tendent différentes réalités sociales.
- **S'orienter vers une définition relationnelle** de l'autonomie et de la pratique artistique, ancrée dans la positionnalité, la conscience de l'histoire des formes de danse enseignées et le contexte sociopolitique plus large dans lequel elles s'inscrivent. Le cours proposé « **Dancing Across Difference¹** » [Danser au-delà des différences], l'un des résultats du projet DDE, pourrait constituer un point de départ concret.
- **Positionner l'histoire institutionnelle et le contexte local** par rapport aux domaines de la danse auxquels ils sont liés, à l'histoire de l'enseignement supérieur et à l'histoire locale de la danse.
- Élargir la définition de ce qu'est un artiste de danse « à succès » en **valorisant les parcours des diplômé·e·s** autres que ceux préconçus. Reconnaître publiquement les parcours alternatifs et trouver une place dans le programme d'études qui valorise d'autres parcours.

1 Le cours est disponible sur la page internet du projet Diversity in European Higher Education in dance sur le site de La Manufacture.

- Créer des formats collectifs pour **étudier de manière horizontale** entre les communautés d'étudiant-e-x-s, du corps professoral et de personnel, afin de combler les écarts perçus entre ces groupes et de développer des langages et des espaces communs pour la co-réflexion. La formation proposée pour les enseignant-e-x-s/le personnel « Towards a Pluriversal Dance Education² » [Vers une éducation en danse pluriverselle], l'un des résultats du projet DDE, pourrait constituer un point de départ concret.
- Créer une **cellule interinstitutionnelle chargée de la diversité**, composée de représentant.es de chaque institution, afin de promouvoir les échanges et de soutenir la mise en œuvre de politiques liées à la diversité dans chaque institution.

Introduction

La question centrale de cette recherche était de savoir comment les pratiques institutionnelles contribuent à enrichir ou à amoindrir la diversité dans les programmes de bachelor en danse de trois institutions européennes différentes : La Manufacture à Lausanne, l'Université des arts de Stockholm (SKH) à Stockholm et les Performing Arts Research and Training Studios (P.A.R.T.S.) à Bruxelles. Les principaux objectifs du présent rapport sont de reconnaître les défis liés à l'accueil et à l'intégration de la différence au sein des institutions, de mettre en évidence la pluralité des bonnes pratiques déjà en place et de formuler des recommandations. Dans cette recherche, nous avons abordé les questions de la **diversité** et de la **justice sociale** sous un angle particulier. La chercheuse féministe Sara Ahmed a montré comment le terme « diversité », favorisé par les institutions, s'est imposé au détriment d'autres termes (peut-être plus critiques), notamment « égalité », « égalité des chances » et « justice sociale » (2012, p. 1).³ Dans le cadre de DDE, nous incluons ces termes souvent négligés dans notre conception de la diversité. Dans les établissements d'enseignement supérieur européens, la diversité est souvent réduite à la représentation des genres et à l'internationalisation. Dans notre cadre, la diversité ne consiste pas seulement à inclure davantage

2 La formation est disponible sur la page internet du projet Diversity in European Higher Education in dance sur le site de La Manufacture.

3 Toutes les citations sont en anglais à l'origine et traduites par nos soins.

Introduction

d'étudiant.e:xs, de personnel et d'enseignant.es issus de groupes internationaux et/ou marginalisés dans les établissements existants. Il s'agit également de permettre à leurs expériences, leurs connaissances et leurs visions du monde d'être bien accueillies et prises en compte, transformant ainsi ces établissements au-delà de l'eurocentrisme⁴.

DDE n'est pas un projet mandaté par un ministère ou un gouvernement, mais plutôt issu de nos propres vies et pratiques professionnelles. Nous sommes des personnes qui avons étudié, travaillons ou avons travaillé dans les trois institutions étudiées, ou qui sommes arrivées à nous interroger sur la diversité dans l'art et l'éducation à travers différents parcours de vie. L'équipe de recherche est composée de personnes qui travaillent déjà dans le domaine de la pratique et de l'enseignement de la danse, telles que : Fabi Barba, diplômée de P.A.R.T.S. et enseignante vacataire à La Manufacture, s'intéresse actuellement à la danse contemporaine dans le contexte d'une longue histoire coloniale toujours d'actualité ; Gabriel Schenker, diplômé de P.A.R.T.S. et responsable académique du Bachelor en danse contemporaine à La Manufacture [jusqu'en 2025] ; Meggie Blankschyn, ancienne étudiante du bachelor en danse de La Manufacture et artiste ; Marit Shirin Carolasdotter, ancienne étudiante de SKH travaillant comme chorégraphe et danseuse ; Selby Jenkins, ancienne étudiante de P.A.R.T.S. et artiste indépendante ; Michael Pomero, enseignant et membre du comité de programme à P.A.R.T.S. et danseur professionnel ; Moya Michael, diplômée de P.A.R.T.S., chorégraphe et danseuse ; Chrysa Parkinson, responsable du département danse à SKH et danseuse ; Zoë Poluch, responsable du bachelor en danse à SKH et artiste de danse ; et Paulina Rosa, jeune chercheuse décoloniale en danse. Nous avons donné la priorité à la collaboration avec des praticien.es de danse, car nous pensons que l'expérience incorporée de la danse et de l'enseignement/apprentissage de la danse est cruciale pour identifier et comprendre les façons spécifiques dont la diversité est pratiquée et vécue dans le domaine de la pratique et de l'enseignement de la danse.

Travailler avec des personnes occupant des postes institutionnels dans les programmes étudiés et dans le cadre d'une subvention de l'UE présentait des avantages et des inconvénients. D'un côté, cela nous a permis d'acquérir une connaissance précieuse du fonctionnement de ces institutions et nous a aidé à ancrer l'étude dans leurs réalités, à mieux comprendre ce qui est déjà possible et ce qui nécessite un vaste processus de transformation lié à une transformation sociétale plus large. D'un autre côté, la proximité avec les institutions et les personnes qui y travaillent a créé des frictions, l'équipe de recherche

4 Nous entendons par « eurocentrisme » une vision du monde qui considère l'Europe, et plus généralement l'Occident, comme le centre du savoir et le principal architecte de l'histoire mondiale : le porteur des valeurs universelles et de la raison, le summum, et donc le modèle, du progrès et du développement.

ayant constaté des limites à son autonomie, car elle a dû naviguer entre les relations personnelles et professionnelles ; et l'image que les institutions ont d'elles-mêmes a en partie façonné les observations qui figurent dans le rapport. Il est clair pour nous que des recherches menées par un groupe externe auraient abouti à une analyse différente et à d'autres observations et recommandations. Au-delà des résultats proposés, DDE a été une expérience transformatrice pour ses chercheur.euse.xs, et le fait que certains d'entre nous occupent des postes institutionnels a contribué à faire remonter en permanence les questions soulevées au sein des institutions étudiées.

Les partenariats avec l'université d'Utrecht, puis avec l'université d'Amsterdam (UvA), sont nés d'une volonté de collaborer avec Rolando Vázquez et Rosalba Icaza, deux chercheur.es engagés dans la réflexion décoloniale et intersectionnelle, ayant participé à une recherche similaire précédente menée à l'UvA, intitulée « Let's Do Diversity » (Wekker et al. 2016). La recherche de la Diversity Commission Research de l'UvA, dirigée par l'anthropologue surinamo-néerlandaise Gloria Wekker en 2016, a servi de guide pour nos propres recherches, bien qu'elle ait porté sur une communauté étudiante beaucoup plus large et qu'elle ait été une réponse à la mobilisation des étudiant.e.xs en faveur de la démocratisation et de la décolonisation de l'UvA (Anderson 2015). DDE concerne un groupe plus restreint et plus étroitement lié d'étudiant.e.xs, d'enseignant.es et de praticien.nes, et ajoute une dimension qui n'a pas été explorée par le rapport de la commission sur la diversité de l'UvA : la question de l'incorporation des pratiques de danse. La danseuse, anthropologue et conteuse Aminata Cairo a également rejoint l'équipe, compte tenu de son engagement de longue date et ses compétences tant académiques qu'artistiques concernant les communautés en danse et l'éducation inclusive.

Les établissements d'enseignement supérieur de danse de DDE

Le groupe d'institutions participant à cette recherche s'est constitué progressivement et de manière organique. La collaboration a débuté par des discussions internes à La Manufacture, puis s'est étendue à un dialogue avec SKH, pour finalement aboutir à une invitation à P.A.R.T.S à se joindre au projet. Les trois programmes de bachelor en danse étudiés se sont penchés sur la question de la diversité et de la justice sociale au fil des ans, notamment à la suite de différentes initiatives menées par des étudiant.e.xs sur ces questions, qui ont été motrices au sein de leurs institutions respectives. Ci-dessous, nous présentons plus en détail chaque institution.

La Manufacture a ouvert ses portes à Lausanne en septembre 2003 et a rejoint la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) en 2006. En 2014,

Introduction

elle a ouvert, conjointement avec la ZHdK à Zurich, le premier bachelor en danse contemporaine de Suisse, programme que nous examinons dans cette étude. Le cursus est actuellement dirigé par Thomas Hauert en tant que responsable artistique et Gabriel Schenker (membre de l'équipe de DDE) en tant que responsable académique [jusqu'en 2025]. Le programme, enseigné principalement en anglais dans une institution francophone, met fortement l'accent sur une culture européenne et nord-américaine de l'improvisation en danse, tout en introduisant de nombreuses autres traditions. Les diplômé.es du bachelor en danse de La Manufacture constituent une partie importante de la scène actuelle de la danse en Suisse, en particulier dans sa partie francophone.

SKH a été créé en 2014, lorsque trois écoles d'art ont fusionné pour former une seule université. La structure de base du programme de bachelor en danse actuellement dispensé à SKH existait déjà depuis près de dix ans avant la fusion. Depuis sa création, la formation de bachelor en danse s'est adaptée pour répondre aux exigences du domaine et de l'université, notamment en passant à l'anglais comme langue principale d'enseignement et en intégrant des pratiques de recherche dans le programme. Désormais dirigé par Zoë Poluch (membre de DDE), le programme de bachelor en danse se présente comme un cadre permettant d'expérimenter différents styles et esthétiques de danse et d'entreprendre une réflexion critique sur ce que pourrait être la danse contemporaine aujourd'hui. Bien qu'ils restent en contact avec la ville et ses communautés de danse après l'obtention de leur diplôme, rares sont les diplômé.es qui restent vivre et travailler de manière permanente à Stockholm.

P.A.R.T.S. est la plus ancienne des trois institutions. Elle a été fondée en 1995 dans le but de fournir un ancrage pédagogique à la danse contemporaine en Belgique. Elle était l'une des rares institutions en Europe à l'époque à se concentrer résolument sur les nouveaux développements artistiques dans le domaine de la danse. P.A.R.T.S. se distingue par sa mission claire de recrutement à l'échelle internationale. Le programme est enseigné en anglais et le cursus s'appuie sur la pratique artistique approfondie de la chorégraphe flamande Anne Teresa De Keersmaecker et d'autres chorégraphes. P.A.R.T.S. travaille en étroite collaboration avec Rosas, une compagnie de danse également dirigée par Anne Teresa De Keersmaecker. En tant qu'initiative privée bénéficiant d'un financement public, l'institution a commencé à délivrer des diplômes de bachelor reconnus légalement en 2019. P.A.R.T.S. exerce une influence considérable sur les scènes de danse en Flandre et à Bruxelles.

Perspectives et principes

L'objectif de DDE est d'étudier, de cartographier, de comparer et de comprendre comment différents programmes d'enseignement supérieur en

danse, institutions et communautés étudiantes perçoivent et agissent face aux questions liées à la diversité. Nous avons proposé trois objectifs concrets pour ce projet :

- Cartographier et analyser les pratiques et les dynamiques actuelles en matière de diversité dans chacun des trois programmes de bachelor en danse, ce qui a donné lieu au présent rapport.
- Créer un cours pour les étudiant·e·xs sur la diversité dans l'enseignement de la danse, intitulé « Dancing Across Difference ».
- Créer une formation pour les enseignant·es et le personnel, intitulée « Towards a Pluriversal Dance Education ».

Nous tenons à souligner que les cours destinés aux étudiant·e·xs et les formations destinées aux enseignant·es et au personnel, bien que nécessaires, ne suffisent pas à elleux seuls pour aborder la question de l'intégration et l'accueil de la diversité. Une transformation structurelle est nécessaire pour intégrer la diversité et la justice sociale dans les pratiques courantes, et nous avons élaboré des recommandations qui vont dans ce sens. Pour atteindre ces objectifs, les principes et méthodologies de recherche de DDE s'inspirent de ceux développés et utilisés par la professeure Gloria Wekker et son équipe dans le cadre de la recherche « Let's Do Diversity » (Wekker et al. 2016), menée à l'université d'Amsterdam. Les deux projets de recherche partagent les deux principaux cadres sous-jacents que sont l'intersectionnalité et la décolonialité. Dans DDE, ces cadres sont adaptés pour prendre en compte les manifestations spécifiques de la diversité dans le domaine de la danse, en accordant une attention particulière à ce que le corps sait et expérimente.

Le terme « **intersectionnalité** », développé pour la première fois par la chercheuse féministe noire Kimberlé Crenshaw (2017), souligne le caractère indissociable de catégories telles que la race, le genre, les capacités physiques ou la classe sociale, et reconnaît les angles morts créés lorsque ces catégories sont traitées indépendamment les unes des autres : « L'intersectionnalité est une perspective qui nous permet de voir comment les différentes formes de discrimination ne peuvent être considérées séparément, mais doivent être comprises en relation les unes avec les autres » (Wekker et al. 2016, p. 10). Une compréhension intersectionnelle de la diversité est nécessaire pour parvenir à une transformation structurelle au sein d'une institution. Lorsque nous pensons à la diversité en relation avec la justice sociale, dans le contexte des institutions européennes, nous pensons à la **décolonialité** :

La décolonialité est une perspective qui nous permet de voir comment les dynamiques des différences de pouvoir, de l'exclusion sociale et de la discrimination (selon les axes de la race, du genre et des inégalités géographiques et

Introduction

économiques) sont liées à l'héritage toujours présent de notre histoire coloniale. La décolonialité nous aide également à comprendre le rôle de l'université en tant qu'institution moderne/coloniale dans le renforcement des perspectives occidentales au détriment de la pluralité des savoirs dans le monde. Une université décolonisée dispose de formes d'expertise ouvertes et est ouverte à des approches interculturelles et plurielles de la connaissance. (Wekker et al. 2016, p. 10)

Nous essayons d'imaginer comment un véritable engagement en faveur de la décolonialité pourrait transformer les programmes de danse. La pensée décoloniale reconnaît qu'une telle transformation ne peut être réalisée uniquement en modifiant le contenu des cours, les formations et les pratiques d'embauche, car celles-ci sont déjà encadrées par des impératifs structurels qui fonctionnent indépendamment de l'intention et de la conscience des individus. Une telle transformation requiert que les institutions soient prêtes à s'engager dans un processus long et soutenu, car il reste encore beaucoup à faire avant que l'enseignement supérieur européen en danse puisse être considéré comme décolonial.

DDE part du constat que chacun des trois établissements d'enseignement supérieur en danse étudiés possède des angles morts liés à son contexte, ce qui crée des défis spécifiques en matière d'accès et d'accueil de la diversité. Cela ressort clairement de ce que nous, diplômé·e·s, enseignant·es, membres du personnel et responsables de programmes de ces établissements, voyons et entendons de la part des étudiant·e·s, du personnel et des enseignant·es vacataires. De nombreuses variables influencent la création de formes de contraintes institutionnelles spécifiques à la pratique de la diversité : la situation géopolitique de chaque établissement, la culture de la danse qui y prévaut, la langue de travail, les possibilités économiques, la communauté enseignante et les choix curriculaires. Ces variables créent les conditions dans lesquelles différentes formes d'oppression peuvent se reproduire, oppressions qui affectent notre vie quotidienne de manière complexe, en fonction de notre position et de notre histoire. Ce rapport vise à comprendre précisément comment différentes variables se combinent pour produire des discriminations intersectionnelles dans chaque institution étudiée. Le cours destiné aux étudiant·e·s et la formation destinée aux enseignant·es et au personnel répondent aux expériences cartographiées d'oppressions intersectionnelles que nous analysons ici. En ce sens, les trois formats des résultats de ce projet se complètent mutuellement.

Comme dans le cas de l'étude consacrée à l'Université d'Amsterdam, lorsque l'on examine les programmes de danse dans une perspective décoloniale et intersectionnelle et que l'on s'interroge sur leur capacité à accueillir la diversité, de nombreux aspects différents se rejoignent. Certains sont liés à des individus spécifiques, d'autres à l'institution, et d'autres encore à la réglementation nationale et aux questions sociétales. Nous devons sensibiliser le public au paysage

culturel dans lequel ces programmes s'inscrivent et à l'histoire qui les a façonnés. Pour appréhender ce paysage culturel et cette histoire dans leur globalité, nous nous référons aux travaux du sociologue péruvien Aníbal Quijano (2007), qui a été le premier à établir le concept de **modernité/colonialité** comme les deux faces indissociables d'une même médaille. Les idées initialement explorées par Quijano ont été développées par des penseurs décoloniaux tels que Walter Dignolo, Catherine Walsh et María Lugones. Elles ont également été appliquées au domaine de la danse par Fabi Barba (2006, 2007), membre de DDE. Quijano a décrit la relation entre la culture moderne européenne/occidentale et les autres cultures comme étant double : d'une part, la modernité se présente à travers les récits du salut, du développement, du progrès, de la démocratie et de l'universalité. D'autre part, la colonialité s'exerce à travers différentes formes d'exploitation et d'effacement des peuples et des cultures qui existent en dehors du domaine de la modernité. De plus, tout en soutenant la modernité, l'ordre colonial se rend invisible en présentant la modernité comme la totalité de ce qui est réel.

La modernité/colonialité crée une **différence coloniale** entre une culture européenne/occidentale dominante et toutes les cultures qui sont altérisé⁵ sous l'ordre colonial. La différence coloniale souligne le fait que les opérations de la modernité/colonialité produisent des réalités, des perceptions et des expériences du monde très différentes, selon le côté où nous nous situons : en Occident ou en dehors. Dans le contexte de cette recherche, la pertinence de ce concept réside dans la question suivante : quelles formes de négation, d'exclusion, de dissimulation ou d'effacement coloniaux ont lieu dans les établissements d'enseignement supérieur de danse étudiés ? Quelles façons d'être, de penser et de danser sont autorisées dans ces espaces, et lesquelles ne le sont pas ?

L'un des piliers de l'ordre colonial, comme l'a montré l'économiste équatorien Alberto Acosta (2013), est le modèle économique extractiviste mondial, établi à grande échelle il y a cinq siècles, avec la colonisation des Amériques, de l'Afrique et de l'Asie par les puissances européennes. Depuis lors, les régions anciennement colonisées du Sud se sont spécialisées dans l'extraction de matières premières, tandis que les anciens colonisateurs du Nord se sont concentrés sur la production de biens manufacturés. Cela a conduit au « paradoxe de l'abondance » (2013, p. 61), selon lequel les ressources naturelles du Sud alimentent le développement industriel et la prospérité du Nord, tandis que leur exploitation maintient le Sud dans la pauvreté. Le modèle économique extractiviste se reflète dans d'autres aspects de la vie moderne à travers l'extractivisme culturel,

5 L'un des dérivés de la différence coloniale est la distinction hiérarchique entre le Moi occidental et l'Autre non occidental. Nous utilisons le terme « altérisé » pour désigner ce processus.

Introduction

comme l'ont montré différents auteurs.⁶ Paulina Rosa (2024), spécialiste argentine des arts et chercheuse de DDE, comprend l'**extractivisme culturel** dans la danse comme l'extraction et la marchandisation des ressources humaines, esthétiques et intellectuelles du Sud au profit du Nord. S'appuyant sur diverses études critiques en danse (Barba 2017, Van Assche 2022, Poveda Yáñez et al. 2022, entre autres), Rosa soutient que, selon la logique extractiviste culturelle de la danse contemporaine, la différence est bienvenue sur les scènes européennes « dans la mesure où elle peut être perçue comme exotique et/ou fétichisée, et désirable. Sinon, la différence est perçue comme une nuisance, rejetée, insignifiante ou oubliée » (Rosa 2024, p. 50). En outre, l'extractivisme culturel contribue également à expliquer le déplacement des populations du Sud vers le Nord, car leurs régions d'origine sont négativement affectées par l'extractivisme et, par conséquent, elles recherchent des opportunités d'emploi dans le monde artistique du Nord. En raison de ces éventuelles manifestations de la logique extractiviste culturelle dans le monde de la danse, lorsque nous avons examiné les établissements d'enseignement supérieur européens qui recrutent à l'échelle internationale, nous sommes restés attentifs à la possibilité qu'une logique extractiviste puisse (involontairement) être à l'œuvre, tout en reconnaissant que, ces dernières années, des logiques et des pratiques résistantes de dialogue interculturel tentent d'avoir lieu en continu.

La **positionnalité** est un autre concept central dans cette recherche, car elle est au cœur de la pensée intersectionnelle et décoloniale. La positionnalité désigne la place qu'occupe chaque personne dans la société au regard des axes de différenciation (nationalité, race, genre, classe, âge, capacités physiques, etc.). Elle met en évidence la place qu'occupent les personnes et les institutions par rapport à la différence coloniale. Dans ce rapport, nous examinons la positionnalité qu'occupent les programmes de danse étudiés et leurs cultures de la danse dans l'ordre moderne/colonial. La positionnalité a été un élément central de notre travail visant à comprendre les relations multiples et complexes (historiques, socio-économiques, géopolitiques et culturelles) qui se tissent dans chacune des institutions. Cela est à son tour essentiel pour comprendre les différentes dynamiques de pouvoir à l'œuvre dans chacune des trois institutions.

Alors que nous nous apprêtons à écrire ce rapport, nous nous demandons si et comment les établissements d'enseignement supérieur en danse contribuent à un monde plus diversifié et plus juste. DDE est composé de personnes d'horizons, de domaines d'expertise et d'idées différents, toutes douloureusement conscientes de la pertinence du travail sur la diversité dans le contexte actuel. Le climat politique en Europe fait signe de traits dangereusement autoritaires et génère un pouvoir politique fondé sur la peur et l'exclusion. La crise climatique,

6 Voir Cusicanqui (2010), Vasquez et Cojtí (2013), Vázquez (2020), Serafini (2021) et Eliceche (2023).

qui découle du modèle économique extractiviste mondial, détruit lentement mais sûrement la Terre. Des crises économiques et géopolitiques surgissent, et les droits sociaux sont remis en cause partout dans le monde. La censure actuelle contre la diversité, l'équité et l'inclusion (DEI) aux États-Unis d'Amérique est un avertissement pour le travail que nous accomplissons en Europe et pour la possibilité de préserver et d'évoluer vers des sociétés plurielles, démocratiques et ouvertes. Ces questions nous touchent à des degrés divers, car nous sommes un groupe international et diversifié de chercheur.euses. Les déplacements, les migrations et le franchissement des frontières font partie de nos histoires à tous-te-x-s, et beaucoup d'entre nous vivent en Europe depuis longtemps.

Certains membres de DDE possèdent des connaissances approfondies sur les questions de genre, de race, de migration, de classes sociales et/ou de *queerness*, ce qui a aidé de nombreux étudiant-e-x-s ayant participé à cette recherche à croire que nous pouvions comprendre et respecter leurs histoires. Cependant, aucun membre de notre groupe ne possède de connaissances approfondies en matière de capacitisme, d'âgisme ou des pratiques religieuses, ce qui a conduit à des angles morts tout au long de cette recherche. Conscient-e-x-s du fait que nos positions spécifiques comportent certaines limites, nous avons adopté une attitude d'auto-réflexion critique et avons fait appel à des pair.e.x-s évaluateur.euse.x-s ayant des positions différentes, qui ont gentiment souligné nos angles morts.

En synthèse, DDE a abordé les questions de diversité et de justice sociale à travers un prisme décolonial et intersectionnel, ancré dans la positionnalité et l'interculturalité de ses membres. Nous avons observé comment les relations entre le Sud et le Nord, et entre les cultures dominantes et marginalisées (telles que la modernité/colonialité et l'extractivisme culturel), sont essentielles pour analyser les questions de diversité et de justice sociale dans les programmes d'enseignement supérieur en danse en Europe. De plus, nous avons essayé d'aborder des cas et des réalités spécifiques, en écoutant les récits d'effacement partiel racontés par les personnes au sein de ces institutions. Préoccupés par la dévalorisation ou l'effacement de la différence, par les logiques extractivistes, et visant la justice sociale, nous étions prêts à être transformés par ce travail, et nous l'avons été. Nous sommes encore profondément émus par les récits qui nous ont été confiés. Nous espérons leur rendre justice dans ce rapport et dans le travail continu de mise en œuvre des recommandations de cette recherche.

Méthodologie

DDE avait pour objectif d'analyser l'état de la diversité dans l'enseignement supérieur en danse en cartographiant et en comparant les bonnes pratiques et les défis à relever afin de formuler des recommandations. Le projet, qui

Introduction

s'est déroulé entre les étés 2023 et 2025, a débuté par une réunion à Utrecht, suivie d'une semaine de travail sur le terrain dans chacune des institutions où nous avons présenté le projet, organisé des conférences quotidiennes et des pratiques corporelles, des focus groups avec des étudiant-e:xs et des diplômé-e:xs, ainsi que des entretiens avec le personnel et les enseignant-e:xs vacataires. Les conférences, adaptées à chaque contexte, ont porté sur les questions de décolonialité et d'intersectionnalité, et sur leur lien avec la pratique et l'enseignement de la danse. Ces semaines de travail sur le terrain ont eu lieu à P.A.R.T.S. en novembre 2023, à SKH en avril-mai 2024 et à La Manufacture en octobre-novembre 2024. La réunion finale de DDE s'est tenue à l'Université d'Amsterdam en mars 2025, où nous avons également organisé une séance de deux jours afin de lancer un projet pilote autour de la formation des enseignant-e:xs et du personnel, l'un des résultats proposés du projet.

Nous avons structuré DDE autour de trois questions directrices relatives à l'accès, à l'accueil et à la contribution :

- Dans quelle mesure les conditions d'**accès** à ces programmes de bachelor en danse enrichissent-elles ou amoindrissent-elles la diversité ?
- Dans quelle mesure les conditions d'**accueil** enrichissent-elles ou amoindrissent-elles la diversité ?
- Dans quelle mesure ces programmes de bachelor en danse **contribuent**-ils à enrichir ou à amoindrir la diversité dans le milieu de la danse et dans la société ?

Ces questions ont guidé à la fois les entretiens et les focus groups. Nous avons également été ouverts à discuter de sujets inattendus lorsqu'ils ont émergé et semblaient pertinents pour notre recherche, tels que la manière dont les mouvements mondiaux pour la justice sociale affectaient les institutions au moment de notre visite. Hormis de légères variations et des améliorations que nous avons apportées en cours de route, nous avons essayé de travailler de manière similaire dans tous les programmes afin de comparer leurs pratiques. À la fin de chaque semaine de travail sur le terrain, les conversations enregistrées pendant cette période ont été transcrites, et nous avons systématiquement organisé des extraits d'entretiens, de focus groups et d'autres textes, en fonction de chacune des questions directrices de notre recherche. Cet ensemble a ensuite été résumé et synthétisé dans les rapports préliminaires rédigés pour chacune des trois institutions. De la visite de chaque institution à la rédaction du rapport préliminaire, le processus a été mené par des membres de DDE qui n'étaient pas directement associés à l'institution faisant l'objet de la recherche à ce moment-là. Nous avons essayé, dans la mesure du possible, de compléter l'étude des sources issues du travail de terrain par l'analyse de sources secondaires telles que les définitions des missions et les documents de stratégie

institutionnels et les textes rédigés par des initiatives étudiantes, ainsi que les données disponibles sur la communauté étudiante et enseignante et les programmes d'études des cinq dernières années. La recherche empirique et l'élaboration des trois rapports préliminaires constituent le travail préparatoire qui a abouti au présent rapport, dans lequel nous incluons une analyse comparative des trois programmes d'études.

Tout au long de ce projet, nous avons pratiqué une recherche participative et engagée, agissant à la fois comme chercheur.euse.xs et informateur.ice.xs, conscient.e.xs que nous ne parlons pas d'un point de vue universel, déconnecté et global, mais plutôt d'un point de vue localisé et incorporé. Étant donné que nos positions façonnent notre compréhension, notre vision et notre perception du monde, ainsi que la manière dont nous en parlons, nous pensons que la combinaison de multiples perspectives nous a aidés à proposer une analyse éclairée et des recommandations constructives.

Dans la suite de ce rapport, nous présentons d'abord nos observations générales sur l'enseignement de la danse contemporaine, illustrées par les trois programmes de danse observés. Ensuite, nous développons une analyse comparative autour des catégories directrices que sont l'accès, l'accueil et la contribution. Dans chaque section, nous identifions les défis et les bonnes pratiques dans les trois programmes de bachelor en danse et terminons chaque section par une série de recommandations. Avec ces recommandations, nous visons une compréhension plus diversifiée de l'enseignement supérieur en danse : une compréhension ouverte à la transformation par une pluralité de cultures et d'univers de danse.

La danse et la rencontre des cultures dans un monde inégal

Formation en danse contemporaine

En tant que praticien.e.xs de danse en Europe occidentale et du Nord, les chercheur.euse.xs de DDE considèrent la danse contemporaine, telle qu'elle est enseignée dans ces programmes, comme un genre

principalement destiné à la scène, interprété par certains et regardé par d'autres, qui valorise l'esprit critique, l'expérimentation et laitorialité artistique. Elle se définit en opposition aux normes et aux dogmes des formes de danse précédentes et se considère comme ouverte à l'inclusion des cultures et des peuples de la danse (c'est-à-dire comme culturellement neutre). De plus, elle est majoritairement pratiquée dans les espaces « neutres » du théâtre et du studio, des espaces déconnectés de leur environnement immédiat — effaçant ainsi la positionnalité et l'histoire — et similaires à travers le monde. La danse contemporaine européenne, tout comme ses prédécesseurs que sont la danse moderne et la danse postmoderne, sont des genres de danse occidentale avec une histoire, une base théorique et une grammaire particulières et bien documentées, toutes ancrées dans l'histoire de l'Occident. Une première étape pour faire dialoguer la danse contemporaine avec d'autres formes de danse consiste donc à reconnaître qu'elle n'est pas une forme d'art plus pertinente que les autres, ni plus neutre.

La danse contemporaine telle qu'elle est actuellement pratiquée en Europe occidentale et du Nord est un domaine du corps, collectif et expérimental où le personnel et le professionnel se croisent de multiples façons. Cela permet des formes positives de transgression ainsi que la remise en question des hiérarchies, des catégories sociales et des normes. La complexité du dépassement de ces normes crée également un domaine où, parfois, les expériences de discrimination, d'effacement et d'abus peuvent être niées par le silence ou justifiées « au nom de l'art » (Marinus et Van Assche 2025, p. 7). Les programmes de bachelor en danse ont tendance à confronter les jeunes adultes à des contenus à grande charge physique et émotionnelle et à des emplois du temps denses, créant ainsi des expériences intenses. Les artistes de la danse, qui travaillent avec leur corps, dans le cadre de créations artistiques, sont souvent soucieux de repousser leurs propres limites esthétiques et physiques. Cela peut entraîner des expériences de changement volatiles, mais aussi profondes pour les individus, des états de vulnérabilité, tant physique que psychosociale, ainsi qu'une dynamique de groupe potentiellement intense. Les danseur·euse·xs travaillent souvent dans un contexte interculturel et dans une deuxième langue, ce qui accroît le stress lié à la communication et l'expérience de la différence. L'accumulation de ces aspects crée des défis spécifiques en matière de diversité dans le domaine de la pratique et de l'enseignement de la danse.

La danse contemporaine détient un quasi-monopole de l'enseignement supérieur de la danse en Europe et de ses ressources, ce qui fait de ses programmes la seule option viable menant à un diplôme d'enseignement supérieur en danse. L'absence d'un panorama plus diversifié de l'enseignement supérieur en danse exerce une pression supplémentaire sur ces programmes pour qu'ils accueillent des danseur·euse·xs d'horizons différents. Comme l'a fait valoir la chorégraphe

et chercheuse Ingri Midgard Fiksdal : « ceux d'entre nous qui ont actuellement accès à l'éducation, au financement et à la diffusion doivent prendre la responsabilité de remettre en question et d'élargir ces systèmes afin de créer une durabilité culturelle diversifiée au sein de la danse en tant qu'art » (Fiksdal 2022, p. 5). Les programmes européens de bachelor en danse, comme l'illustrent les trois programmes étudiés, sont souvent composés de groupes d'étudiant·e·xs internationaux et souvent diversifiés, avec un corps enseignant moins diversifié et un personnel administratif et de direction principalement blanc, cisgenre, hétérosexuel et issu de la classe moyenne européenne. Des personnes enquêtées occupant différents postes s'interrogent sur le degré d'inclusion de ces institutions lorsqu'elles sont dirigées par des personnes cisgenres et blanches :

Essayer d'avoir des étudiant·e·xs interculturels, puis essayer d'avoir des enseignant·e·xs interculturels, mais alors, qui prend cette décision? Toujours trois hommes cisgenres, blancs. (Étudiant·e·x 6, La Manufacture)

Je pense que la race est une question très sensible, je le pense vraiment. Je pense que c'est aussi le fait que c'est une école très blanche, dirigée par des Blancs, entièrement blanche. (Enseignant·e·x 6, La Manufacture)

On ne peut pas ne pas avoir une ambiance de femmes blanches, quand toutes les personnes responsables de votre programme sont des femmes blanches. (Enseignant·e·x 4, SKH)

J'ai donné des idées et des solutions, j'ai souligné certaines choses — en tant que l'une des cinq personnes noires au maximum dans cette institution — et ces choses sont ensuite considérées comme des solutions proposées par le système. Et cela ne fait que confirmer ce qui est déjà en place. (Enseignant·e·x 6, SKH)

Je pense qu'il y a un grand contraste au sein de P.A.R.T.S. entre la diversité des étudiant·e·xs et, dans une certaine mesure, des enseignant·e·xs, et du personnel. [...] Il y a très peu de diversité parmi le personnel. (Direction, P.A.R.T.S.)

Il y a quelque chose dans cette institution qui est vraiment blanc et flamand. (Membre du personnel 1, P.A.R.T.S.)

Cette pyramide très courante crée un fossé entre les étudiant·e·xs, les enseignant·e·xs et le personnel en matière d'expériences de la diversité (expériences de migration, de différence culturelle, de racialisation, d'identification de genre ou de classe) au sein des institutions et au-delà. Indépendamment des bonnes

intentions des personnes concernées, ces différences d'expérience et de compréhension sont une source de tension à laquelle les programmes et les établissements sont confrontés. Au cœur de notre recherche se trouve l'idée que ces différences ne doivent pas être occultées par une idée d'uniformité, car la reconnaissance des différentes positions est une condition préalable à l'engagement dans un dialogue interculturel.

Nous vivons dans une société européenne très plurielle. Au sein de l'équipe de DDE, nous pensons que la danse doit refléter cette pluralité, et nous ne sommes pas les seuls à le penser. Les deux dernières décennies ont vu l'émergence d'initiatives en faveur de la justice sociale telles que #MeToo, Black Lives Matter et la lutte pour la libération de la Palestine dans un monde de plus en plus globalisé. Les questions du sexisme, du racisme et d'autres formes de discrimination ont pris une place prépondérante dans les sociétés occidentales en général, et ont également touché le domaine de la danse. Ces questions ont touché non seulement le monde professionnel, mais aussi l'enseignement de la danse, donnant lieu à diverses initiatives menées par des étudiant·e·xs, notamment dans les programmes de bachelor en danse : à La Manufacture, le groupe Gender Manuf a contribué à faire avancer certaines questions liées au genre dans la vie de l'école, et plus récemment, un groupe d'étudiant·e·xs a créé une association décoloniale visant principalement à remettre en question la blancheur institutionnelle⁷ ; à SKH, les étudiant·e·xs ont organisé un mouvement désormais appelé « Action for Palestine SKH », et une série de conférences sur la diversité a été lancée à l'échelle de l'université en réponse aux questions soulevées par les étudiant·e·xs du département de pédagogie en 2020 ; à P.A.R.T.S., les étudiant·e·xs de la génération XIII ont rédigé un manifeste dans le sillage du mouvement Black Lives Matter, appelant l'institution à enquêter sur sa blancheur et son eurocentrisme et la génération a rédigé et à rendre publique une déclaration de soutien à la Palestine, demandant à l'école et au personnel de prendre position publiquement.

Si les trois programmes de bachelor étudiés sont généralement dirigés par des personnes ouvertes au dialogue et aux idées progressistes – ce qui a créé un contexte accueillant pour mener cette recherche –, le fait de ne pas s'intéresser activement à l'histoire et aux dynamiques actuelles du pouvoir conduit à la reproduction du statu quo. Comme nous le verrons, les programmes alignés sur le canon occidental, aussi progressistes soient-ils, comportent leurs propres angles morts. Pour compliquer la situation, ces programmes existent dans le cadre d'organisations plus larges liées, sous diverses formes et à des degrés

7 Comme l'ont expliqué des auteur·ice·xs tels que Sara Ahmed, Tema Okun ou Robin DiAngelo, le terme « blancheur institutionnelle » fait référence à la reproduction des biais et préjugés raciaux et ethniques au sein d'institutions dominées par des personnes blanches (ou perçues comme telles).

divers, aux États-nations. Les États européens agissent souvent en contradiction directe avec les idéaux et les pratiques d'inclusion et de justice sociale, avec des politiques migratoires restrictives et des valeurs eurocentriques. Cette divergence est une source de pression énorme pour ceux qui représentent les États-nations et les institutions d'un côté, et les étudiant-e-x-s et les enseignant-e-x-s de l'autre. Par conséquent, il est nécessaire de consacrer du temps, de faire preuve d'ouverture et d'engager des discussions entre les différents rôles, postes et générations afin d'éviter que les diverses communautés au sein de chaque institution ne se sentent étrangères les unes aux autres.

Plusieurs auteurs critiquant le canon occidental ont signalé que la danse contemporaine en Europe tend à se présenter comme valable à l'échelle internationale, se positionnant comme la norme (Chatterjea 2013 ; Barba 2016 ; Kwan 2017). Logiquement, il en va de même dans les programmes éducatifs européens qui reproduisent les connaissances autour de la danse contemporaine, tels que ceux que nous avons étudiés. Cette tendance met ces programmes en tension avec les formes non dominantes de danse et les traditions de mouvement corporel. Inspiré-e-x-s par les mouvements mondiaux en faveur de la justice sociale, par certains cours proposés dans ces programmes de danse et par leurs propres expériences et sources, de nombreux étudiant-e-x-s s'interrogent sur les raisons pour lesquelles certaines formes de danse ne sont pas incluses dans les programmes d'études, ou sur ce que signifie le fait que des enseignant-e-x-s européens blancs soient chargé.e.s d'enseigner des pratiques non occidentales. Les communautés étudiantes s'interrogent également sur la responsabilité institutionnelle en matière de politique locale et mondiale et sur l'espace qu'elles accordent aux mouvements de justice sociale.

Une question centrale de DDE a été de savoir ce que signifie recruter des étudiant-e-x-s issu-e-x-s de milieux diversifiés et quels types de pratiques doivent être mises en place pour que la diversité des archives culturelles⁸ et corporelles qu'iels apportent contribue à l'environnement d'apprentissage et influence les pratiques institutionnelles. Notre objectif est de réfléchir à l'enseignement supérieur en danse du point de vue de la rencontre entre différentes cultures dans un monde inégalitaire. À cet égard, il semble nécessaire d'aborder le terme central, « danse contemporaine », et ses relations avec l'histoire de la danse occidentale, la politique temporelle de la modernité et la logique coloniale d'extraction et d'effacement.

L'objectif de ce projet n'est pas de défaire ou de supprimer la danse contemporaine dans l'enseignement de la danse, ni d'ouvrir davantage la danse contemporaine pour en faire un domaine et un genre plus vaste et plus inclusif envers

8 On entend par archives culturelles l'expérience vécue et incorporée de sa propre culture.

d'autres traditions de danse. Sinon, la « diversité » dans l'enseignement de la danse peut facilement devenir une diversité de corps dansant selon la logique dominante. L'objectif est plutôt de ramener cette tradition de danse à plus d'humilité par rapport à ses aspirations et à son image mondiale, et de la relier à ses histoires locales. Il s'agit d'une invitation à aborder ces relations de pouvoir qui sont devenues si normales qu'elles en sont devenues invisibles. Aborder ces relations de pouvoir pourrait être un moyen de s'engager dans un mouvement de transformation collective vers la pluralité et l'accueil de la diversité.

La politique temporelle de la danse contemporaine

Nous percevons la danse contemporaine comme un domaine controversé. Nous observons en Europe différentes scènes de danse : différentes en termes de public, de budgets, de conditions de travail, de réseaux, d'esthétique et de généalogies. Toutes ces scènes de danse se considèrent et se nomment elles-mêmes comme contemporaines, même si elles ne sont pas toujours reconnues comme telles par les autres. Cette pluralité des scènes de danse contemporaine n'est pas concevable dans le cadre temporel de la modernité. Si nous comprenons la diversité en termes de justice sociale et que nous voulons être en mesure d'accueillir la diversité et d'être transformé·e·s par cet accueil, nous devons nous pencher sur les politiques et les dynamiques mises en œuvre par la revendication du contemporain. Comprendre la danse contemporaine comme un domaine controversé attire notre attention sur les relations de pouvoir complexes qui la régissent. Ces relations de pouvoir peuvent être perçues dans la dynamique qui existe entre les différentes scènes de danse contemporaine européennes, mais elles deviennent encore plus apparentes lorsque l'on considère les scènes de danse qui n'ont pas la même revendication du contemporain parce qu'elles sont ancrées dans des généalogies ou des situations géopolitiques différentes (devenant ainsi des scènes de danse marginalisées). Il est indispensable d'aborder ces relations de pouvoir construites historiquement qui opèrent de manière invisible dans la dynamique quotidienne du domaine afin de le transformer en un domaine capable de reconnaître et de valoriser les différences non dominantes. Cette perspective souligne la nécessité de positionner de manière explicite et continue le type d'éducation en danse contemporaine auquel nous nous consacrons et notre participation à cette dynamique.

En effet, alors que le terme « contemporain » dans la danse contemporaine semble désigner les danses d'aujourd'hui, la chercheuse en danse SanSan Kwan relève que cette prétention à la contemporanéité ne s'applique pas de manière égale à toutes les pratiques actuelles : « Dans la danse non occidentale, le terme « contemporain » est un qualificatif nécessaire lorsque nous ne faisons pas référence aux formes traditionnelles. Sans lui, la « danse asiatique », la « danse

africaine » ou la « danse amérindienne » sont immédiatement considérées comme traditionnelles » (2017, p. 45). Dans la pratique, le terme est utilisé pour décrire un « ensemble spécifique de techniques de danse formalisées et de formats chorégraphiques qui dérivent principalement de la danse occidentale européenne et nord-américaine en tant qu'art du XXe siècle » (Fiksdal 2022, 7). La danseuse et universitaire indienne Ananya Chatterjea (2013) note de son côté que si la danse contemporaine se présente comme pluraliste et multiculturelle, il arrive souvent que les artistes de danse non occidentaux s'adaptent aux codes de la danse occidentale afin de trouver leur place sur la scène dite « mondiale ». Dans cet effacement des différences, Chatterjea voit le risque de répéter la violence raciale, sexiste et coloniale du projet de la modernité. Nous pensons que la même chose peut se produire avec les danseur·euse·xs issu·e·xs de formes de danse situées en Occident mais ayant une généalogie non occidentale (et se retrouvant donc du côté « autre » de la différence coloniale). C'est ce qui s'est produit au sein du programme de bachelor en danse de La Manufacture en ce qui concerne les traditions de danse afro-diasporiques telles que le hip-hop ou le krumping :

J'ai eu du mal à m'intégrer à l'école, car je venais d'un milieu très différent en termes d'approche du corps. J'ai remarqué des notions de classicisme dans la formation en danse, la culture, les finances... C'était subtil, mais un peu partout. [...] J'avais du mal à accepter que les enseignant·e·xs s'approprient, renomment et théorisent la culture hip-hop comme s'ils l'avaient inventée. C'était un problème récurrent avec les hommes blancs qui enseignaient avec un ego démesuré. Je peux donc dire que je suis reconnaissant.ex pour l'expérience vécue à l'école, mais pas en termes de danse. (Étudiant·e·x 9, La Manufacture)

Les différentes formes de danse jouissent d'un statut culturel différent ; la danse contemporaine bénéficie d'un accès privilégié et d'une notoriété sur la scène internationale (dans la mesure où la « contemporanéité » est devenue un atout très apprécié dans la modernité) et est très valorisée sur le marché du travail par rapport à la plupart des autres formes de danse (Chatterjea 2013 ; Barba 2016 ; Kwan 2017). Lorsque cette hiérarchie entre la danse contemporaine et les autres formes de danse est ignorée, de nouvelles formes d'effacement apparaissent. À cet égard, la chercheuse en danse Annelies Van Assche et la chorégraphe Kareth Schaffer (2023) avertissent que les personnes qui se trouvent dans des positions privilégiées en Occident risquent de reproduire une logique extractiviste coloniale dans la danse contemporaine lorsqu'elles utilisent des éléments provenant d'autres cultures de danse sans faire référence au contexte dont ils sont issus. Pour éviter une logique extractiviste, une pratique cohérente de reconnaissance, de réciprocité, de restitution et de réparation est nécessaire.

Effacer ce qui existait auparavant

Si les contours précis de ce qui est considéré comme de la danse contemporaine peuvent varier selon les contextes, dans le type de danse contemporaine pratiqué dans ces trois programmes, le lien avec l'histoire de la danse moderne et postmoderne européenne et nord-américaine est fondamental. Un trait commun est le rejet partiel des traditions de danse préexistantes, notamment le ballet et la danse moderne. Ce rejet partiel a une intention émancipatrice : se libérer des normes, des dogmes, des traditions et des disciplines de la danse. L'idée de parvenir à l'émancipation en désapprenant et en déconstruisant les traditions apprises précédemment, pour tendre vers un idéal de neutralité, provient de différentes pratiques et discours : elle provient de pratiques d'improvisation qui visent à déconstruire et à défaire un corps de danse normalisé (tel que celui requis par le ballet, par exemple), afin d'ouvrir le corps à une palette différente de possibilités ; et elle provient de pratiques du soin qui visent à défaire les schémas de tension corporelle et à permettre un corps plus disponible, mieux informé sur le plan anatomique et physiologique et en meilleure santé. Le désapprentissage exigé par la danse contemporaine est également lié à l'importance accordée à l'écriture chorégraphique et à la volonté d'inscrire les signatures des auteur·ice·xs et de les rendre visibles dans les corps des danseur·euse·xs. Le désapprentissage dans la danse contemporaine est donc multiple et complexe, avec une histoire très précieuse de résistance aux représentations normatives du corps et de la santé en Occident. Cela est en effet vécu comme libérateur par certain·e·xs étudiant·e·xs des programmes étudiés, en particulier ceux qui ont été formés aux formes et techniques occidentales que la danse contemporaine vise à remettre en question et à déconstruire :

Comme je venais d'une formation en danse très autoritaire, j'ai été très surpris de voir que la formation en danse ici était si différente. Et que tu es aussi si libre. (Étudiant·e·x 11, SKH)

Cette école est super cool, parce que je viens d'une formation très stricte qui n'offrait pas beaucoup de liberté dans tous les domaines. Donc pour moi, dans la classe, j'ai l'impression que les enseignant·e·xs n'ont pas beaucoup d'attentes. Parce que cela dépend aussi de la façon dont vous voulez apprendre. (Étudiant·e·x 5, P.A.R.T.S.)

Je trouve intéressant d'avoir entendu beaucoup de personnes [dans ce focus group] dire qu'elles s'étaient tournées vers la danse contemporaine parce qu'elles voulaient quelque chose de plus libre. Ou parce qu'elles ne se sentaient pas à l'aise dans une forme ou une manière de danser particulière, et que la danse contemporaine était en quelque sorte un espace où elles pouvaient s'exprimer plus librement. (Étudiant·e·x 26, La Manufacture)

Lorsque nous considérons la danse contemporaine européenne dans le cadre de la modernité, nous pouvons donc la voir comme une pratique libératrice et de résistance. Cependant, l'examiner en tenant compte de la différence coloniale complique ce récit de libération et de résistance. Le rejet partiel d'autres traditions de danse vise à rechercher de nouvelles possibilités esthétiques, tout en reproduisant involontairement la course continue de la modernité vers l'avenir, et sa dévalorisation du passé (Barba 2016). Les danses actuelles produites en dehors de l'Occident ont tendance à être identifiées comme arriérées, assimilées aux premiers stades du développement de la danse occidentale. Fabi Barba, membre de DDE, en a fait l'expérience lors de son parcours au sein de P.A.R.T.S. : « J'avais l'impression que la Ausdruckstanz et la danse moderne à Quito n'avaient pas leur place dans le monde de la danse « contemporaine » dans lequel nous étions formés » (Barba 2017, p. 55). Comme le dit Barba, « la danse contemporaine, du moins nominalement, revendique le présent pour elle-même et en exclut les autres types de danse » (2016, p. 52). Ce faisant, le terme « danse contemporaine » contribue à maintenir une approche historiciste et eurocentrique de la danse et de son histoire : historiciste, car évaluer la danse selon une conception de l'histoire fondée sur le progrès conduit généralement à considérer la danse moderne comme antérieure à la danse contemporaine et à supposer que la danse contemporaine est le dernier stade de l'évolution des traditions de la danse ; eurocentrique, car l'Occident est considéré comme le lieu approprié du contemporain, le principal architecte de l'histoire de la danse et la mesure et le modèle pour toutes les autres formes de danse.

De plus, les pratiques émancipatrices développées par la danse contemporaine ont été créées dans un lieu et à une époque spécifiques, en réponse à une histoire particulière. Le même désapprentissage des connaissances antérieures en matière de danse, qui peut être vécu comme émancipateur par certain-e-s, peut être perçu comme oppressif par d'autres : il peut renforcer la différence coloniale en déracinant les corps et les peuples de leurs traditions, de leur mémoire, de leur histoire et de leur relation à la Terre. L'idée d'émancipation telle qu'elle est pratiquée dans la danse contemporaine exige de devenir neutre, flexible, polyvalent et ouvert à tout au même niveau. Sans positionner, contextualiser et aborder de manière critique ces pratiques, elles tendent à présupposer l'abandon de sa position dans le monde et la suspension de ses racines et de son héritage culturel. En particulier pour les étudiant-e-s issus du côté « autre » de la différence coloniale, une éducation fondée sur les idéaux de la danse contemporaine est souvent vécue comme une exigence de laisser leur histoire et leurs archives culturelles à la porte afin de devenir des pages blanches, prêtes à être inscrites avec les normes de la danse contemporaine. Ce point a été régulièrement soulevé par les étudiant-e-s des trois programmes :

Quand je suis arrivé à P.A.R.T.S., j'avais envie, comme on en parlait tout à l'heure, d'effacer tout ce que j'avais appris auparavant. J'ai gardé

certaines choses, mais c'était comme si tout ce qu'on m'enseignait ici était « la vérité ». (Étudiant·e·x 3, P.A.R.T.S.)

J'ai donc postulé et [pendant l'audition], j'ai partagé un peu de salsa, j'ai partagé un peu de danse, pas dans un studio. J'ai partagé ce qui était important pour moi et je me suis senti bien en le faisant. [...] Entrer dans l'enseignement a été pour moi une déception. Et je pense que c'est là que l'audition joue encore un rôle, ou plutôt le processus d'audition pour être accepté. Parce que j'avais l'impression que l'intérêt n'était plus là pour les connaissances que nous avons déjà et que nous apportons : tout était programmé et structuré. On ne nous demandait pas si nous avions déjà quelque chose à enseigner et à partager. (Étudiant·e·x 3, SKH)

Je pense que pour moi, le domaine qui me met le plus mal à l'aise à l'école est, disons, l'orientation ou le concept principal de la danse ; ou l'idée de ce qu'est la danse. Parce que j'ai découvert que c'est un type de danse contemporaine que je n'avais jamais pratiqué auparavant, et c'est très bruxellois, très blanc, et d'une certaine manière très strict, tout en essayant d'être très ouvert, ou en prétendant être très ouvert. Au lieu de cela, j'ai subi beaucoup de pression pour me conformer à cela, et c'était assez inconfortable. Parce que j'avais l'impression qu'il n'y avait pas vraiment de place pour ce que je faisais avant, pour ma danse ou pour ce que j'aime dans la danse. Je pense que c'est assez... Oui, comme une vague constante dans mon expérience ici. Et c'est parfois difficile à vivre. (Étudiant·e·x 17, La Manufacture)

Laisser leurs différences à la porte pour se lancer dans l'expérimentation dans un esprit de neutralité et d'ouverture infinie peut très bien être indésirable ou impossible pour ceux qui viennent de l'autre côté de la différence coloniale. Premièrement, l'idée de neutralité présuppose un corps blanc, cisgenre et valide. Les corps noirs, les corps non conformes au genre ou les corps handicapés sont rarement considérés comme neutres dans les espaces occidentaux. Deuxièmement, les auditions pour ces programmes peuvent être trompeuses, suggérant que l'expérimentation en danse contemporaine accueillera une plus grande variété de pratiques corporelles et de styles de danse que ce n'est le cas en réalité. Une fois admis dans les institutions, les étudiant·e·xs sont censé·e·xs établir une certaine hiérarchie entre leurs connaissances préalables en danse et celles acquises dans le cadre de l'enseignement de la danse contemporaine. Ces programmes ont été conçus et sont gérés par un personnel majoritairement cisgenre, valide, blanc (ou white passing) et européen, et les difficultés qu'ils présentent sont principalement ressenties par les étudiant·e·xs qui occupent des positions particulièrement vulnérables dans la société. Même si elle tend à se définir comme libre et ouverte, la danse contemporaine, comme tout autre

genre de danse, forme les corps à sa manière spécifique. Formés à des corps influencés par des positions dominantes, les étudiant·e·xs développent les compétences nécessaires pour bouger dans ces corps ainsi que le regard critique pour les observer.

En outre, lorsqu'un étudiant·e·x est issu d'un milieu lié aux savoirs ancestraux ou marginalisés – où les traditions de danse se sont développées en résistance à l'esclavage, à l'oppression et au colonialisme –, assumer une position de neutralité revient à effacer une identité politique. Les traditions de danse issues d'une résistance marginalisée sont souvent liées à une scène de danse qui permet à certaines personnes (marginalisées par les sociétés occidentales normatives) de se sentir reconnues. Cela signifie que certains étudiant·e·xs considèrent ces traditions de mouvement comme plus que de simples genres de danse, mais comme une partie intégrante de leur identité :

L'école attend de moi que je sois ouverte, curieuse et que je m'engage dans les propositions qui me sont faites. Mais je trouve que cela implique que l'on doit s'engager dans ces projets comme si l'on était une toile vierge. Et je trouve que cela a créé beaucoup de tension et de frustration pour moi, car je ne peux pas aborder quoi que ce soit comme une page blanche, surtout en ce qui concerne la danse, car ma danse est tellement influencée par qui je suis, par les personnes qui ont dansé avant moi et par les corps qui dansent dans mon corps. [...] Et le fait est que mes origines ne sont pas un choix artistique. Ce n'est pas un choix artistique. C'est venu parce que je suis qui je suis, et que j'évolue dans ce monde en tant que la personne que je suis. Et il y a beaucoup d'espaces dans lesquels je ne peux pas interagir, et où je ne peux pas être vue. Et j'ai trouvé ces espaces, j'ai trouvé ces communautés où je pouvais être vue. Donc ce n'est pas seulement ce que j'aime, c'est moi. (Étudiant·e·x 14, La Manufacture)

Comme nous l'avons vu, le mouvement émancipateur de la danse contemporaine est complexe et peut être vécu à la fois comme libérateur pour certains et oppressif pour d'autres. Alors que les qualités résistantes de la danse contemporaine ont tendance à rester confinées dans les limites de la modernité, une perspective décoloniale permet de mieux comprendre la résistance qui émerge de l'autre côté de la logique modernité/colonialité, où il n'y a pas de liberté sans positionnalité et sans conscience de notre relation aux autres.

Vers une éducation pluriverselle de la danse

Si l'expérimentation est extrêmement précieuse pour qu'une compréhension et une pratique plurielles de la danse puissent voir le jour, celle-ci doit

être positionnée : nous expérimentons à partir d'un endroit, en relation avec les autres et avec l'histoire. L'expérimentation qui part de l'ancestralité (c'est-à-dire la reconnaissance que nous sommes ici grâce à la Terre et à ceux qui nous ont précédé.e.s) est fondamentalement différente de l'expérimentation dans le paradigme de la contemporanéité occidentale, qui part du présent et tend vers l'avenir, isolée dans ses espaces « neutres ». Ignorer la positionnalité efface l'histoire et crée une fiction où l'expérimentation est supposée libre de toute contrainte, mais pleine de hiérarchies et de limitations tacites dans la pratique. En rendant invisible son propre contexte, la danse contemporaine aspire à occuper un espace d'universalité. En situant et en rendant visible son contexte, l'expérimentation peut au contraire devenir un espace de réémergence de ce qui a été effacé, supprimé, laissé de côté.

Les personnes, les pratiques et les théories issues du Sud global ou des communautés historiquement marginalisées en Occident devraient être incluses dans l'enseignement de la danse, mais toujours abordées avec une attention particulière à la dynamique des échanges interculturels. Compte tenu de la longue histoire coloniale qui a façonné et contraint les relations entre les cultures occidentales et non occidentales, ainsi qu'entre les cultures dominantes et dominées, l'enseignement de la danse devrait évaluer avec soin les risques d'exotisation, de tokenisme et d'appropriation culturelle (voir Poveda Yáñez et al. 2022 ; Rosa 2024). L'approche des pratiques et des connaissances non occidentales et non dominantes doit se faire avec soin et humilité : il ne s'agit pas d'élargir le répertoire occidental, mais d'en connaître les limites, en essayant de comprendre clairement qu'il existe d'autres façons valables d'être, de penser et de danser. L'accent devrait être mis sur le rétablissement de l'équilibre dans ces relations et échanges interculturels par le biais de la réciprocité et de la restitution, en se concentrant sur le respect plutôt que sur l'extraction des connaissances. L'échange interculturel ne peut se faire à un niveau théorique et abstrait ; il nécessite l'établissement de relations de respect mutuel entre les cultures et les peuples, des relations concrètes et ancrées dans l'histoire.

À partir de ces questions concernant l'enseignement de la danse contemporaine, il semble essentiel de soulever quelques questions fondamentales :

- Pourquoi dansons-nous ?
- Avec quel corps dansons-nous ?
- Comment dansons-nous ?
- Pour qui dansons-nous ?
- Avec qui dansons-nous ?
- Notre danse crée-t-elle des espaces de résistance, de joie, de guérison ?
- Comment envisager l'enseignement de la danse comme une danse avec plutôt qu'une danse comme ?

Nous recherchons une compréhension de la pratique et de l'enseignement de la danse qui soit ancrée dans et ouverte à des rencontres authentiques entre les cultures, les différences et les situations. Nous recherchons des pratiques d'enseignement de la danse qui soient relationnelles, résistantes et pluriverselles, évitant les logiques d'appropriation, d'effacement, d'exotisme ou d'extraction. La pluriversalité présuppose la coexistence de nombreux mondes, chacun ayant ses propres fondements (Escobar 2020). Une pratique importante consisterait à s'engager de manière critique dans le canon eurocentrique (voir Mantoan et al. 2022), tout en reconnaissant les histoires qui précèdent ces institutions et les effacements coloniaux que ces histoires ont favorisés. Cela permettrait également aux étudiant·e·s qui ont été formé·e·s aux idéaux occidentaux de la danse contemporaine de se mettre en relation avec les programmes sans avoir à renier leur formation, mais en reconnaissant les défis qu'il comporte.

Reconnaître un monde pluriversel et aborder avec respect la différence dans l'enseignement de la danse pourrait contribuer à favoriser une meilleure compréhension et une plus grande compassion entre les cultures, en célébrant et en tirant des enseignements de la différence plutôt qu'en la tolérant, en l'effaçant ou en la fétichisant. Nous reconnaissons que la diversité n'a pas été une caractéristique de la modernité au cours des 500 dernières années : les institutions modernes se sont développées pour reproduire la culture dominante plutôt que pour accueillir une pluralité de cultures (Wekker et al. 2016). La tâche consistant à remédier à cette caractéristique de la modernité est énorme et cruciale pour le développement de sociétés ouvertes, inclusives et plurielles. Pourtant, l'ouverture vers le relationnel, le pluriversel, est déjà là, bouillonnante dans le domaine, présente dans l'enseignement de la danse, en particulier dans la danse en tant que pratique, plutôt que dans la danse en tant que chorégraphie. Nous appelons les établissements d'enseignement supérieur en danse à placer cette question au cœur de leurs programmes. Lorsqu'ils adoptent des approches relationnelles et pluriverselles, les établissements d'enseignement supérieur en danse doivent être ouverts à la transformation qu'elles impliquent, en respectant les traditions qui ont été exclues de l'enseignement de la danse, plutôt que de les capturer et de les exploiter à leur propre profit.

Nous explorons comment la pensée et la pratique décoloniales peuvent nous aider à créer un enseignement de la danse pluriversel qui remet en question les idées reçues sur la danse contemporaine. Cependant, nous sommes conscients du risque de proposer des solutions qui intègrent davantage la diversité dans une structure déjà façonnée par la modernité/colonialité. Tout en restant conscient·e·s des limites et des contradictions de la tâche monumentale que nous proposons, nous souhaitons néanmoins formuler des recommandations afin d'orienter ces programmes vers une approche plus relationnelle et pluriverselle de l'enseignement de la danse. Dans la section suivante, nous développons notre analyse comparative des bonnes pratiques et des défis liés à la

diversité dans les trois programmes de danse étudiés, et nous formulons des recommandations.

Analyse comparative - bonnes pratiques, défis et recommandations

Nous avons développé le projet DDE autour de la question générale suivante : comment les programmes de bachelor en danse de SKH, de La Manufacture et de P.A.R.T.S., ainsi que les institutions qui les hébergent, contribuent-ils à enrichir ou à amoindrir la diversité? Nous avons ensuite divisé cette question générale en plusieurs sous-questions portant sur l'accès, l'accueil et la contribution, afin de comprendre comment la diversité s'intègre dans les institutions, comment elle y est accueillie et comment les institutions contribuent à la diversité dans le milieu de la danse et dans la société. Notre objectif était d'identifier les bonnes pratiques qui pourraient être utiles à d'autres institutions ainsi que les défis liés à la diversité, ce qui a donné lieu à une série de recommandations. Nous pensons que la plupart des recommandations proposées peuvent être mises en œuvre sans financement supplémentaire, tandis que certaines peuvent nécessiter un soutien financier supplémentaire.

Cette recherche s'est concentrée sur les étudiant-e-x-s et le personnel qui ont déjà réussi à entrer dans ces établissements et qui y étaient présents entre 2023 et 2024, ainsi que sur des diplômé-e-x-s récents. Ce qui manque manifestement dans DDE, c'est une étude qui inclurait ceux qui tentent d'entrer et n'y parviennent pas, ainsi que ceux qui ne tentent pas d'entrer, pensant que ces établissements ne sont pas faits pour elleux ou sont résolument hors de leur portée. Nous pensons en particulier aux danseur-euse-x-s handicapés⁹ qui, comme nous le verrons, peuvent avoir un accès partiel à ces établissements grâce à des ateliers communs et d'autres initiatives, mais qui n'ont pas accès à l'ensemble du programme et donc à un diplôme d'études supérieures en danse.

9 Nous avons opté pour l'expression « personne handicapée », conscients que la terminologie relative au handicap varie considérablement selon les groupes et les États, où d'autres termes tels que « diversité fonctionnelle » ou « capacités différentes » peuvent être préférés.

Les trois programmes de bachelor en danse étudiés se sont penchés sur la question de la diversité et de la justice sociale, et pourraient déjà mettre en place des pratiques visant à pallier les carences identifiées dans cette étude. À travers l'analyse et les recommandations qui suivent, nous souhaitons souligner la nécessité d'un engagement à long terme en faveur de la diversité pour permettre une transformation institutionnelle. Nous espérons que ces recommandations pourront être utiles aux programmes d'enseignement supérieur en danse, ainsi qu'à d'autres programmes éducatifs.

Accéder aux études supérieures en danse

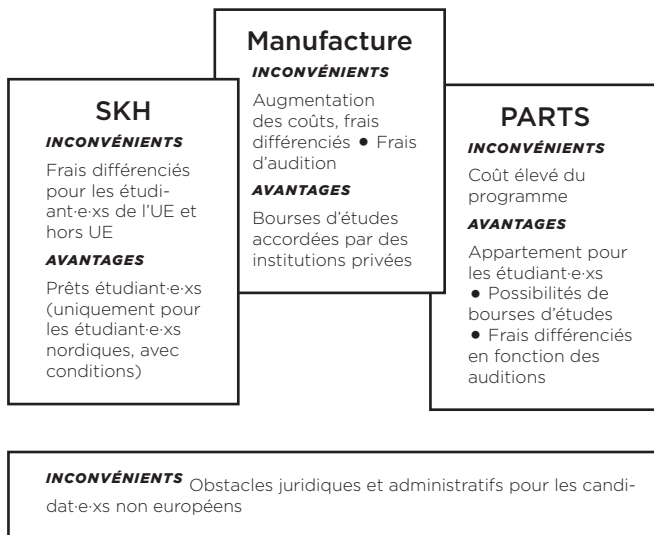
Cette section explore les pratiques et procédures mises en place pour recruter les étudiant-e-x-s et embaucher le personnel et les enseignant-e-x-s vacataires. La question de savoir qui entre dans l'établissement et qui n'y entre pas est une question cruciale pour réfléchir à la diversité. Les jurys de recrutement et les comités d'embauche jouent le rôle de gardien-ne-x-s et ont un pouvoir et une influence considérables sur la diversité de ces programmes de bachelor en danse.

Nous sommes partis de la question suivante : dans quelle mesure les conditions d'accès à ces établissements enrichissent-elles ou amoindrissent-elles la diversité ?

Nous avons divisé la question de l'accès en trois sous-catégories :

- **Coûts matériels / Obstacles juridiques**
Comment les coûts liés à l'éducation, les procédures administratives et les systèmes de bourses favorisent-ils ou entravent-ils la constitution de groupes d'étudiant-e-x-s diversifiés ?
- **Formats des auditions**
Où les auditions ont-elles lieu, quels sont les formats proposés, dans quelle mesure sont-ils clairs et transparents, et comment cela influence-t-il la constitution de groupes d'étudiant-e-x-s diversifiés ?
- **Pratiques d'embauche**
Comment les comités sont-ils organisés, qui y participe, quelles sont les normes recherchées chez les candidat-e-x-s, et comment cela influence-t-il la constitution d'un personnel diversifié ?

Coûts matériels / Obstacles juridiques



Les coûts liés aux études dans l'un de ces établissements peuvent varier en fonction de la nationalité et du lieu de résidence des étudiant-e:xs, ce qui crée des conditions d'accès différentes. Les montants indiqués ci-dessous correspondent au coût total du programme, à ce jour, soit trois années complètes d'études. Nous prenons également en compte les coûts liés aux auditions et à l'accès aux bourses et aux prêts.

À SKH, il est pratiquement impossible d'étudier sans passeport européen, car l'enseignement est gratuit pour les européens, mais coûte environ 100 000 euros pour les non européens. Pour les candidat-e:xs européens, la gratuité de l'enseignement peut être une forte incitation à choisir SKH :

Cet enseignement est gratuit lorsque vous êtes déjà citoyen de l'UE. [...] J'ai choisi de ne pas postuler dans des écoles qui coûtent plusieurs milliers d'euros par an. (Étudiant-e:x 11, SKH)

Les procédures d'audition en ligne de SKH évitent aux candidat-e:xs des frais supplémentaires liés au déplacement et à l'hébergement. À SKH, les étudiant-e:xs européens ont accès à un système de prêt qui, malheureusement, n'est finalement utilisé que par les étudiant-e:xs scandinaves en raison de contraintes liées aux obligations professionnelles, à la langue et aux taux de change, ce qui crée un déséquilibre entre les groupes d'étudiant-e:xs :

Dans le cadre de l'aide financière CSN¹⁰, il existe une discrimination entre les étudiant·e·xs nordiques et non nordiques. Si vous n'êtes pas originaire d'un pays nordique, vous devez travailler au moins 10 heures par semaine, alors que les étudiant·e·xs nordiques bénéficient de cette aide financière sans avoir à travailler en parallèle de leurs études. [...] Cela crée une situation clairement déséquilibrée entre les étudiant·e·xs nordiques et non nordiques vis-à-vis du programme. Nous ne sommes clairement pas égaux. (Étudiant·e·x 20, SKH)

À La Manufacture, les frais d'inscription étaient auparavant identiques pour tous·te·xs les étudiant·e·xs, mais depuis 2025, l'organisation faitière, la HES-SO, a introduit une différenciation entre les étudiant·e·xs suisses, qui paient environ 4 500 €, et les étudiant·e·xs non suisses, qui paient environ 6 600 € pour leurs études (les étudiant·e·xs suisses étant définis par leur domicile fiscal et/ou leur nationalité). Les frais d'audition, de déplacement et d'hébergement pour se rendre aux auditions sur place constituent une charge financière supplémentaire. À La Manufacture, il n'existe aucune aide gouvernementale pour les ressortissant·e·xs non suisses, et les étudiant·e·xs internationaux sont encouragés à rechercher des bourses ailleurs (soit dans leur pays d'origine, soit par le biais de fondations privées). Souvent, les étudiant·e·xs originaires des pays du Sud ou d'Europe de l'Est et du Sud sont ceux qui ont le moins accès aux bourses financées par l'État. Même pour les étudiant·e·xs suisses, l'accès aux bourses est limité, et la possibilité de contracter des prêts signifie commencer sa vie professionnelle avec des dettes. Les seules bourses disponibles, outre celles offertes par les différents cantons à leurs résident·e·xs, proviennent d'une fondation privée qui attribue jusqu'à deux bourses par an, qui sont assez souvent – mais pas toujours – accordées à des étudiant·e·xs du programme de bachelor en danse de La Manufacture. La compétitivité pour obtenir la bourse s'ajoute donc à celle pour être admis dans le programme, mais un bel exemple de solidarité a été porté à notre attention à cet égard, lorsqu'un groupe d'étudiant·e·xs a distribué la bourse de la fondation entre ceux qui en avaient besoin. Tous les étudiant·e·xs que nous avons rencontrés et qui avaient obtenu une bourse, qu'elle soit publique ou privée, ont reconnu son importance pour leur capacité à poursuivre leurs études. Dans certains cas, ils ont également signalé une amélioration notable de leur santé mentale et physique, qui a eu un impact positif sur leurs études.

À P.A.R.T.S., un établissement privé, les frais d'inscription sont les mêmes pour tous·te·xs les étudiant·e·xs, soit 16 000 €. Le coût élevé des études à P.A.R.T.S. est compensé par un système de bourses solide, qui peut être déterminant : « Je suis allé à Bruxelles et j'ai décidé de ne pas aller à la SEAD [Salzburg

¹⁰ Le CSN est l'autorité suédoise chargée de gérer les aides aux étudiant·e·xs et les statistiques connexes.

Experimental Academy of Dance, en Autriche] parce que je pouvais obtenir une bourse à P.A.R.T.S. » (Étudiant·e·x 29, P.A.R.T.S.). Cependant, les frais d'audition, de déplacement et d'hébergement pour se rendre aux auditions sur place constituent une charge financière supplémentaire. P.A.R.T.S. compense ces frais supplémentaires en appliquant des frais d'audition différenciés en fonction du coût de la vie des pays où sont organisées les auditions.

Pour les non Européens, étudier en Europe comporte des difficultés supplémentaires : les étudiant·e·xs doivent se soumettre à des procédures administratives lourdes et prouver qu'ils disposent de moyens financiers suffisants, qui peuvent être élevés selon leur pays d'origine et leur situation socio-économique. Les procédures de visa peuvent être longues, fastidieuses, coûteuses et incertaines : « le visa est assez cher et son traitement a pris beaucoup de temps » (Étudiant·e·x 32, P.A.R.T.S.). À La Manufacture, certains candidat·e·xs admis au programme n'ont pas pu obtenir de visa en raison de leur pays d'origine. Dans les trois pays, et en particulier en Suisse et en Suède, le coût de la vie est très élevé, ce qui oblige les étudiant·e·xs à travailler à côté tout en suivant un programme intensif à temps plein. Cela crée un déséquilibre entre ceux qui doivent travailler à côté – souvent ceux qui viennent du sud et de l'est de l'Europe, de la classe ouvrière, des zones rurales et du Sud global – et ceux qui n'ont pas besoin de travailler à côté.

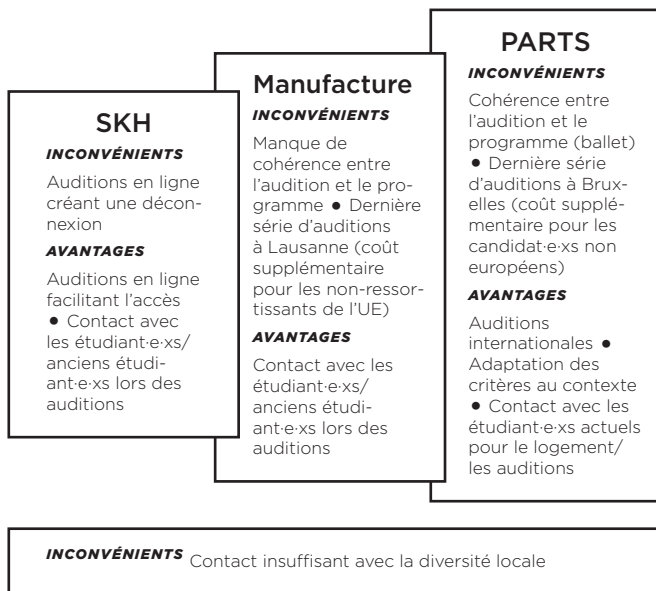
De plus, en Suisse, les étudiant·e·xs non européens doivent signer une déclaration dans laquelle ils s'engagent à quitter le pays à la fin de leurs études (voir Canton de Vaud 2025, p. 3, point 7), ce qui crée un déséquilibre et une anxiété supplémentaires : « Nous sommes tous·te·xs pareils, mais j'ai dû signer ce document pour pouvoir venir ici. C'était un fantôme qui me hantait parfois. Je dois promettre à cet endroit que je partirai après » (Étudiant·e·x 37, La Manufacture). Il n'existe actuellement aucune mesure concrète pour aider les diplômé·e·xs non Européens qui souhaitent rester en Suisse et peu de mesure pour préparer les candidat·e·xs à la quasi impossibilité d'y parvenir, ce qui peut créer des tensions entre le personnel et les étudiant·e·xs et diplômé·e·xs non européens.

Ces problématiques créent souvent des situations incertaines et stressantes. Les établissements aident les étudiant·e·xs internationaux à surmonter les difficultés administratives liées aux visas. En général, un membre du personnel est chargé d'aider les nouveaux étudiant·e·xs en leur fournissant des informations, en leur proposant des services de traduction, en les aidant à prendre des rendez-vous et en leur expliquant les délais et les documents requis : « J'ai l'impression qu'avant de commencer l'école, nous avons reçu beaucoup d'informations. [...] Par exemple, une liste des différentes bourses auxquelles nous pouvons postuler. Et aussi, nous pouvons aller poser nos questions si nous en avons » (Étudiant·e·x 3, La Manufacture).

Les processus d'audition sont longs, s'étendant souvent de janvier à mai-juin, et la réponse finale arrive tardivement, ce qui ajoute du stress pour ceux qui doivent entamer les démarches pour obtenir un visa, déménager dans un autre pays, ouvrir un compte bancaire, signer un contrat de location, le tout dans un contexte administratif qui n'est pas particulièrement accueillant pour les locuteur.ice.xs non natifs. Il semble nécessaire de préparer les étudiant.e:xs aux procédures juridiques et administratives, ainsi qu'aux difficultés personnelles et culturelles liées au statut de migrant temporaire, en particulier pour ceux qui viennent de pays hors d'Europe et qui rencontrent des obstacles plus importants dès le départ.

Formats des auditions

Danser avec



Les formats d'audition pour ces trois programmes de bachelor en danse sont différents. P.A.R.T.S. fait un effort délibéré - et dispose des ressources nécessaires - pour recruter des étudiant.e:xs internationaux en organisant des présélections dans une vingtaine de lieux différents en Europe, mais aussi en Asie, en Afrique et en Amérique, ce qui contribue à favoriser la diversité grâce à l'internationalisation. En outre, une présélection est organisée à Bruxelles juste avant la phase finale des auditions, ce qui permet aux candidat.e:xs internationaux de voyager qu'une fois. Environ 150 candidat.e:xs présélectionnés sont invités à une phase finale d'auditions à Bruxelles, qui dure 4 à 5 jours. Au final,

Analyse comparative - bonnes pratiques, défis et recommandations

un groupe d'environ 40 étudiant·e·xs est constitué. P.A.R.T.S. estime important qu'il y ait une présence substantielle d'étudiant·e·xs locaux dans chaque promotion, mais cela ne se traduit pas par un nombre fixe. Par conséquent, les groupes d'étudiant·e·xs de P.A.R.T.S. sont très internationaux.

Le bachelor en danse de La Manufacture organise des présélections à Lausanne et à Bruxelles, ainsi qu'une sélection finale à Lausanne, qui dure 4 à 5 jours. La Manufacture est tenue de recruter au moins 50 % de candidat·e·xs suisses (les étudiant·e·xs suisses étant définis par leur domicile fiscal et/ou leur nationalité). En raison d'une portée limitée et du quota suisse, les groupes comprennent des étudiant·e·xs provenant de différentes régions d'Europe et issus de l'immigration, mais généralement un maximum d'un étudiant·e·x non européen pour 12 à 14 étudiant·e·xs.

À SKH, depuis la pandémie de COVID-19, les auditions se déroulent en ligne. Après la première phase de présélection, 48 candidat·e·xs sont invités à participer à deux ateliers en ligne. 28 d'entre eux participent à une troisième phase, qui consiste en un atelier en ligne et un entretien de 10 minutes avec le comité de sélection, à l'issue duquel un groupe d'environ 18 étudiant·e·xs est retenu. Si l'organisation d'auditions exclusivement en ligne facilite l'accès à l'échelle internationale et permet de recruter des candidat·e·xs qui ne peuvent pas couvrir les frais de déplacement pour se rendre aux auditions, le coût élevé des études pour les étudiant·e·xs non européens réduit les possibilités d'internationalisation au-delà de l'Europe. En général, environ la moitié des étudiant·e·xs proviennent des pays nordiques, l'autre moitié étant des citoyens d'autres pays de l'UE.

En ce qui concerne les dernières étapes des auditions, les étudiant·e·xs apprécient les formats qui leur permettent d'entrer en contact et d'échanger avec les étudiant·e·xs actuels et les anciens. Cela se fait de différentes manières dans les trois établissements : en les mettant en contact pour le logement pendant les auditions, en leur donnant un espace de dialogue dans le cadre du processus d'audition, ou en les incluant comme membres du jury, enseignant·e·xs et/ou observateurs du processus d'audition.

En ce qui concerne le contenu des auditions, P.A.R.T.S. a mentionné l'adaptation de sa présélection à différents contextes en supprimant le ballet dans les endroits où il pourrait constituer un obstacle. Si cela témoigne d'un effort pour s'ouvrir à la diversité des pratiques et des origines, la question de la capacité de l'institution à accueillir des étudiant·e·xs issus de ces milieux demeure néanmoins, le ballet restant une partie importante du programme d'études. L'adaptation des formats d'audition à différents contextes pourrait être développée davantage en remettant en question l'utilisation des studios de danse, en s'adaptant aux différentes utilisations du temps et aux différentes cultures de la danse, en créant différentes stratégies de communication et en co-concevant

les auditions avec des danseur·euse·xs locaux. Dans le cas de La Manufacture, des questions ont été soulevées concernant la présence du hip-hop dans les auditions, créant l'attente que les styles street et club auraient un rôle plus important dans le programme qu'ils ne l'ont actuellement. Les auditions servent d'introduction au programme, et il semble essentiel de trouver le bon format et la bonne transparence.

Bien que nous n'ayons pas observé les processus d'audition pendant la période de recherche, de nombreux membres de DDE ont participé aux processus d'audition des trois programmes à divers titres. Il est clair pour l'équipe de DDE que la composition des jurys – et le fait qu'ils aient ou non suivi une formation sur la diversité – a une influence directe sur la diversité des groupes d'étudiant·e·xs, car des jurys issus de milieux différents peuvent s'appuyer sur des sensibilités différentes pour évaluer le travail des candidat·e·xs aux auditions. Parallèlement, des directives claires et transparentes concernant la diversité dans les procédures de sélection devraient être élaborées et communiquées aux jurys. La formulation de ces directives pourrait impliquer de revoir les normes d'évaluation actuelles et de les confronter au type de danse et de danseur·euse·xs que les programmes souhaitent promouvoir. Qu'entendons-nous par talent ou excellence, par exemple? Des notions telles que l'excellence artistique ou pédagogique sont généralement définies en termes issus des canons de la modernité. Les institutions engagées en faveur de la diversité et de la justice sociale devraient remettre en question et redéfinir ce que signifie l'excellence pour elles.

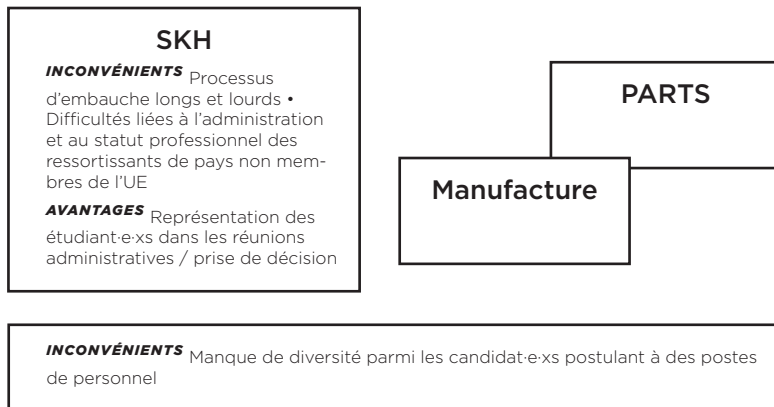
Au-delà de l'internationalisation, la prise en compte de la diversité locale des villes et des pays où ces programmes de bachelor en danse sont dispensés reste un travail en cours : P.A.R.T.S. a commencé à organiser des auditions dans différents quartiers, tandis que SKH et La Manufacture ont pris contact avec des écoles et des organisations afin de présenter le programme et inviter des candidat·e·xs. Ces initiatives ont parfois conduit à une plus grande diversité des candidatures, mais il faudrait investir davantage de temps et de ressources pour permettre aux danseur·euse·xs issus de milieux migrants ou diasporiques et de quartiers défavorisés d'accéder à ces programmes. En outre, il serait nécessaire de revoir les programmes afin de mieux accueillir la diversité ; sinon, ces programmes risquent d'importer des étudiant·e·xs issus de cultures non occidentales ou non dominantes pour les former à la culture européenne dominante, reproduisant ainsi des schémas coloniaux et classistes.

Outre les questions relatives à l'internationalité et à la diversité socio-économique et culturelle, nous avons remarqué que la conception des auditions, le choix des ateliers et les infrastructures créent un fort biais en faveur des personnes valides :

L'année dernière, pour la première fois, lors des auditions, de nombreuses personnes handicapées nous ont demandé si nous avions mis en place un système pour les accueillir. Et nous sommes tout à fait disposés à les rencontrer, à les recevoir pour les auditions... Mais ensuite, nous nous sommes dit : « Ça va être très difficile pour elleux. » Je veux dire, ici, rien n'est conçu pour les personnes handicapées. Rien. Vous savez, même l'accès aux studios, rien n'est prévu pour cela. Et nous n'avons ni l'espace, ni l'argent, rien pour les accueillir. (Membre du personnel 3, La Manufacture)

En conséquence, aucun des trois programmes ne compte d'étudiant·e·xs présentant un handicap visible, ce qui nécessite un engagement plus approfondi en faveur du handicap au niveau de l'enseignement supérieur en danse. Cela impliquerait de prêter attention à l'accessibilité physique, de disposer d'un personnel spécialisé et de modifier les programmes, ainsi que d'engager un dialogue avec l'ensemble de l'écosystème de l'enseignement de la danse. Une prise en compte approfondie des danseur·euse·xs handicapés pourrait permettre de repenser les modes de vie et de cohabitation (Goodley et al. 2019) et contribuer à redéfinir les objectifs de l'enseignement de la danse. De plus, dans le cas de P.A.R.T.S., seuls les candidat·e·xs âgés de 18 à 25 ans peuvent postuler, ce qui crée un préjugé lié à l'âge et renforce l'idéal d'une danse destinée aux corps jeunes et athlétiques, également présent dans les deux autres programmes.

Pratiques d'embauche¹¹



¹¹ Au cours de nos recherches, nous n'avons pas réussi à recueillir suffisamment d'informations sur SKH et La Manufacture en ce qui concerne les pratiques d'embauche.

Dans ces programmes, seuls quelques enseignant·e·xs sont des employés permanents ; la plupart sont des vacataires, travaillant sous contrat temporaire. Le personnel enseignant et administratif est majoritairement blanc et occidental dans les trois établissements. À La Manufacture, il est également majoritairement masculin. Les trois institutions indiquent qu'elles reçoivent peu de candidat·e·xs issus de milieux et positions diversifiés lorsque des postes sont à pourvoir. Le manque de candidatures différentes soulève probablement deux questions : d'une part, l'image que ces programmes projettent à l'extérieur, en tant qu'espaces majoritairement blancs, européens, valides et promouvant la danse européenne, peut donner aux personnes issues d'autres milieux le sentiment que ces établissements ne sont pas des lieux de travail possibles ou souhaitables pour elleux ; d'autre part, les inégalités structurelles dans la société peuvent signifier que les personnes issues de milieux marginalisés ne disposent pas des accréditations ou des relations nécessaires pour accéder à ces postes vacants. Les cadres juridiques et le discours public autour des catégories marginalisées dans chaque pays influencent la perception de la diversité dans ces institutions : un exemple clair est l'attention accordée à l'équilibre entre les sexes (dans un cadre cis-normatif) et le peu d'attention et de discours autour de la race¹². En outre, l'emploi de personnel non européen s'accompagne souvent de charges administratives et juridiques supplémentaires pour les institutions et pour le personnel non européen entrant.

En revanche, les enseignant·e·xs vacataires sont plus facilement embauchés pour des contrats à court terme, et nous avons observé une plus grande diversité dans ce groupe par rapport au personnel permanent. Cela crée un fossé entre, d'une part, la communauté étudiante et les enseignant·e·xs vacataires — qui sont internationaux et travaillent principalement en anglais — et, d'autre part, le personnel administratif, qui est généralement local, parle la langue locale et a moins d'expérience et de connaissances en matière de migration. Cette fracture et la barrière linguistique entravent davantage l'embauche de profils plus internationaux au sein du personnel administratif. Pour les internationaux qui sont employés comme personnel administratif et enseignant, le temps consacré à l'apprentissage de la langue de la communauté locale n'est pas pleinement considéré par les institutions lors de leur intégration.

12 En Suède, par exemple, la loi contre la discrimination interdit aux organisations d'exercer une discrimination fondée sur sept catégories : le sexe, l'identité sexuelle, l'origine ethnique, la religion ou toute autre croyance, le handicap, l'orientation sexuelle et l'âge. Lorsque les difficultés rencontrées concernent des questions raciales, la loi et le discours public offrent peu de soutien. En Suisse, Purtschert et Fischer-Tiné (2015) ont documenté un discours raciste palpable, bien que souvent nié, dans les débats publics contemporains.

En outre, les différentes institutions ont des pratiques différentes en matière de pourcentage de travail, certaines employant des responsables de programme à 100 % et d'autres à seulement 40 %. Nous avons observé que les faibles pourcentages de travail créent une fragmentation : lorsque les responsables de programme n'ont pas le temps de répondre eux-mêmes aux besoins des étudiant·e·s et des enseignant·e·s, ils ont tendance à y répondre en embauchant ou en consultant d'autres personnes. Cette pratique conduit généralement à des solutions partielles plutôt qu'à une transformation structurelle.

Nous avons observé que les trois programmes de bachelor en danse s'efforcent de recruter des enseignant·e·s vacataires issus de divers horizons et à différentes intersections de nationalité, d'origine ethnique, de genre et de classe sociale (il existe des collaborations avec des groupes comprenant des artistes handicapés, mais peu d'invitations directes sont adressées à des artistes handicapés). Si cette initiative contribue à créer des espaces plus diversifiés, elle signifie également que la diversité dans les communautés enseignantes tend à s'introduire dans les institutions sous forme de postes temporaires et précaires. Il faudrait investir davantage dans la redéfinition de l'image des établissements, des pratiques de recrutement et de la composition des comités de recrutement afin de garantir une plus grande diversité au sein du personnel de ces programmes. Une bonne pratique a été observée à SKH, où un représentant des étudiant·e·s participe au comité de recrutement et est rémunéré pour cela. Cette participation ouvre la voie à des échanges intergénérationnels et permet d'entendre le point de vue des étudiant·e·s, pour qui ces programmes sont conçus et qui les connaissent de l'intérieur.

→ **Recommandations concernant l'accès à l'enseignement supérieur en danse**

→ **Auditions ouvertes à la pluralité de la société**

Accorder une attention particulière à la manière dont le format, le contenu, le lieu et la durée des auditions peut favoriser ou entraver la diversité. Composer des jurys diversifiés pour les auditions et veiller à ce que les membres du jury suivent une formation sur la diversité et disposent de directives claires et transparentes en la matière. Étudier les moyens pour atténuer les difficultés d'accès rencontrées par les candidat·e·s non européens, issus de milieux populaires ou handicapés.

→ **Transparence sur les forces et faiblesses en matière de diversité**

Réviser de manière critique les informations que les candidat·e·s reçoivent concernant les programmes. Les atouts et les limites des programmes en matière de diversité doivent être clairs dès le départ. Les atouts et les limites peuvent concerner, entre autres,

les réglementations nationales, les choix de programmes d'études, la charge de travail, les services de soutien pendant et après les études, les systèmes de bourses et de prêts.

→ **Rechercher la diversité au niveau national et international**

Rechercher des formats d'audition adaptés à une diversité de communautés aux niveaux local, national et international. En collaborant avec des organisations et des institutions engagés dans le contexte social local — aux réalités diversifiées en termes socio-économiques, de migration, de handicap et autres —, l'enseignement supérieur en danse pourrait adapter ses méthodes de recrutement afin de mieux accueillir des danseur·euse·xs issus d'autres milieux et positions. Rechercher la diversité lors du recrutement du personnel et des enseignant·e·xs permanents, et réexaminer, aborder et modifier la politique linguistique si nécessaire. Veiller à ce que les membres des comités de recrutement suivent une formation sur la diversité et disposent de directives claires et transparentes en la matière. Il est essentiel de diversifier ces populations et d'intégrer la diversité au cœur des institutions.

→ **Représentation des étudiant·e·xs dans l'accès**

Les étudiant·e·xs actuels et les diplômé·e·xs récents ont une connaissance approfondie et concrète des programmes. À l'instar de SKH, inclure des représentant·e·xs étudiant·e·xs correctement rémunérés tant dans le recrutement de nouveaux étudiant·e·xs que dans l'embauche du personnel.

Accueil de la diversité

Cette section examine les pratiques, les pédagogies, les systèmes de soutien et les structures mises en place pour accueillir la diversité des étudiant·e·xs, des enseignant·e·xs vacataires et du personnel. Les établissements qui recrutent et embauchent dans la diversité doivent mettre en place des structures pour l'accueillir. S'engager dans la diversité nécessite de reconnaître et de donner de l'espace aux différentes archives culturelles, en leur accordant une influence durable sur les institutions et sur les expériences d'apprentissage des étudiant·e·xs.

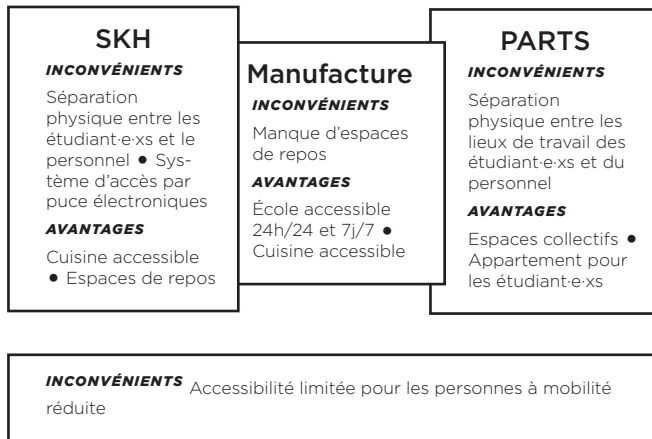
Nous avons commencé par nous poser la question suivante : dans quelle mesure les conditions d'accueil enrichissent-elles ou amoindrissent-elles la diversité ?

Analyse comparative - bonnes pratiques, défis et recommandations

Nous avons divisé la question de l'accueil en trois sous-catégories :

- **Bâtiments et espaces**
Comment l'architecture de l'établissement, la manière dont les bâtiments sont occupés, leur emplacement et leur esthétique contribuent-ils à créer un environnement propice à la diversité?
- **Soutien**
Qui s'occupe de soutenir la diversité? Quels sont les cadres mis en place et quelles formes prend ce soutien?
- **Pédagogies et programmes d'études**
Comment la charge de travail, les types d'enseignement et les pratiques de travail avec les différences culturelles contribuent-ils à créer un environnement propice à la diversité et aux archives culturelles des étudiant-e-x et des enseignant-e-x?

Bâtiments et espaces



Les trois institutions sont situées dans différents quartiers de chaque ville et, bien que leurs bâtiments aient des histoires différentes – pour la plupart devenues invisibles –, ils partagent des caractéristiques modernes et industrielles. À P.A.R.T.S. et SKH, les étudiant-e-x et les enseignant-e-x vacataires se sentent séparés du personnel administratif et enseignant, soit parce qu'ils travaillent dans un bâtiment différent, soit parce qu'ils sont principalement dans leurs bureaux et ne croisent pas les étudiant-e-x sauf en cas de nécessité :

Il y a parfois un certain fossé entre l'administration et nous, les tuteur-ice-x, [...] les bâtiments sont séparés. Nous avons donc parfois l'impression de ne pas toujours être inclus dans certains événements, on ne sait pas vraiment si nous faisons partie du personnel ou non. (Enseignant-e-x 2, P.A.R.T.S.)

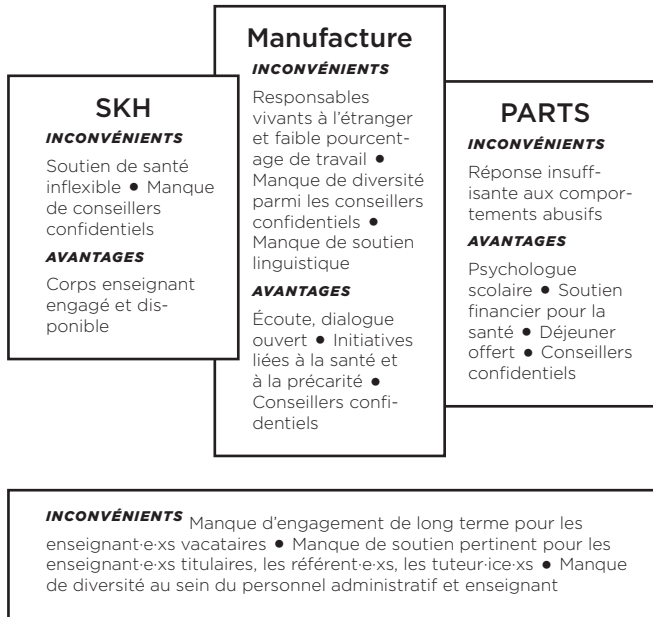
Pour certains étudiant-e-x, il y a un énorme fossé à franchir pour venir ici, dans le bâtiment de Rosas, afin de parler au personnel d'une chose très simple. (Membre du personnel 2, P.A.R.T.S.)

À SKH, ce sentiment de séparation et de fragmentation est accentué par un système où des puces électroniques et des codes sont nécessaires pour déverrouiller les portes. Comme le décrit un-e étudiant-e-x : « Ce genre de politique concernant les portes est assez restrictif, par exemple [...] Il y a quelque chose dans ces espaces froids et vides avec beaucoup de portes qui fait que même si vous y avez accès, ce n'est pas facile d'y accéder » (Étudiant-e-x 27, SKH). Dans au moins un cas, un membre du personnel racialisé s'est retrouvé dans une situation où il a dû prouver son identité lorsque sa puce électronique ne fonctionnait pas. Cela illustre le stress que subissent le personnel et les étudiant-e-x racialisés dans l'établissement lorsque les politiques de sécurité créent des conditions propices à la reproduction de pratiques discriminatoires. Le bâtiment SKH présente également des qualités : il est entouré par la nature, dispose d'une cuisine accessible et de salles calmes pour se reposer pendant la journée.

La séparation physique des bâtiments de P.A.R.T.S. est compensée par une cantine commune où les étudiant-e-x et le personnel se retrouvent, même s'ils ont tendance à s'asseoir séparément. P.A.R.T.S. est également en train de transformer l'un de ses bâtiments en dortoirs étudiant-e-x, offrant ainsi une solution moins coûteuse à celles qui en ont besoin et soutenant les étudiant-e-x victimes de préjugés raciaux lorsqu'ils cherchent à louer un logement en ville. À La Manufacture, les étudiant-e-x ont tendance à considérer le bâtiment comme leur deuxième maison, comme l'explique l'un d'entre elleux : « La richesse de la Manuf vient aussi du fait que l'école est ouverte 24 heures sur 24, 7 jours sur 7. Le fait de partager un espace commun aussi grand, y compris la cuisine, permet de rencontrer des gens. C'est le cœur de la communauté étudiante au sens large » (Étudiant-e-x 30, La Manufacture).

Les trois établissements disposent de toilettes et de douches non genrées, ainsi que d'options pour ceux qui souhaitent plus d'intimité. L'accessibilité en fauteuil roulant n'est pas garantie pour l'instant, mais les trois établissements, en négociation avec leurs propriétaires respectifs, ont engagé des travaux visant à améliorer l'accès en fauteuil roulant. Les pratiques en matière d'accessibilité sont sous-développées et la charge de la défense des droits incombe à ceux qui en ont besoin.

Soutien



Les étudiant-e-x-s des trois programmes citent leurs pairs comme leur principale source de soutien. Plusieurs étudiant-e-x-s et diplômé-e-x-s non conformes au genre reconnaissent La Manufacture comme un endroit qui leur a permis d'explorer leur propre identité en toute liberté et avec soutien. Les étudiant-e-x-s des trois programmes trouvent également du soutien auprès de leurs amis et de leur famille lorsqu'ils sont proches, en créant des réseaux en dehors de l'établissement et/ou auprès de pairs ayant des parcours similaires. Par conséquent, ceux qui n'ont ni famille ni amis à proximité, qui ne comprennent pas la langue et les coutumes locales et/ou qui n'ont pas de pairs ayant un parcours similaire sont les plus susceptibles de souffrir d'isolement et de solitude.

Lorsque des questions et des problèmes se posent au sein de la communauté étudiante, les étudiant-e-x-s trouvent généralement des enseignant-e-x-s et des membres du personnel disposés à les écouter et à dialoguer avec eux, même si la différence d'âge et d'expérience peut donner l'impression que le dialogue est insuffisant :

Le simple fait d'avoir un espace ouvert à la discussion est déjà énorme, car dans beaucoup d'écoles, on n'écoute même pas les étudiant-e-x-s. Je me souviens de mon passage ici, je me disais : « Bon,

iels ne comprennent pas, mais je vois quand même qu'iels essaient »
(Étudiant·e·x 9, La Manufacture)

Le temps consacré aux échanges est néanmoins limité, et l'insuffisance du dialogue signifie souvent que les questions de diversité restent sans réponse. À cela s'ajoute une tension entre le besoin simultané des étudiant·e·xs d'être guidés et celui de disposer d'espaces pour exercer leur autonomie. Quand l'orientation institutionnelle apparaît-elle comme la réponse à un besoin exprimé par les étudiant·e·xs ? Et quand apparaît-elle comme une volonté de contrôle ? Nous avons observé une différence entre l'orientation qui découle de l'écoute et du dialogue, et l'orientation qui vise à préserver le statu quo.

Ces trois institutions disposent d'enseignant·e·xs et de personnel permanent dont le rôle, plus ou moins reconnu, consiste à accompagner les étudiant·e·xs tout au long de leurs études. Les noms de ces fonctions varient – « tuteur·ice·xs » à P.A.R.T.S. et « enseignant·e·xs référents » à La Manufacture, par exemple – mais leurs rôles sont similaires : enseigner régulièrement, observer les étudiant·e·xs au travail dans différentes classes et les accompagner tout au long de leur parcours à travers différents formats de dialogue. À P.A.R.T.S., deux tuteur·ice·xs employés à 50 % chacun assument ce rôle, et les étudiant·e·xs apprécient globalement beaucoup leur travail. Les difficultés proviennent du fait qu'ils ont un double rôle de soutien et d'évaluation, ce qui conduit parfois les étudiant·e·xs à se sentir surveillés par elleux :

Même si je sais qu'elle veut bien faire, j'avais l'impression que [la tutrice] ne me remarquait pas quand j'étais là, mais qu'elle me remarquait quand je n'étais pas là. [...] Quand je manquais un cours, elle était là pour surveiller. Je ne veux pas la critiquer, mais je me disais : « Pourquoi ne remarquez-vous que les aspects négatifs alors que je me donne à fond dans les cours de danse et tout le reste ? » (Étudiant·e·x 2, P.A.R.T.S.)

En outre, les deux tuteur·ice·xs partagent une position similaire : iels ont des parcours similaires en danse, viennent d'Europe du Nord et d'Amérique du Nord, sont cisgenres et blancs, ce qui les protège potentiellement des expériences de stress liées à l'appartenance à une minorité. Leur relation avec certains étudiant·e·xs peut donc être compromise, comme l'a décrit l'un d'entre elleux :

Il peut arriver que vous ne vous sentiez pas à l'aise avec aucun des deux tuteur·ice·xs. Que faites-vous alors, à qui vous adressez-vous ? Je pense qu'il faudrait peut-être davantage de possibilités pour les tuteur·ice·xs et aussi différents points de vue, car ceux que nous avons actuellement sont assez occidentalisés et leurs origines sont aussi en quelque sorte ancrés dans la culture occidentale. (Étudiant·e·x 22, P.A.R.T.S.)

Analyse comparative - bonnes pratiques, défis et recommandations

Outre la représentation des groupes minoritaires à ces postes, les compétences interculturelles contribuent à créer des ponts. À La Manufacture, comme chez les tuteur-ice-xs de P.A.R.T.S., il existe un rôle informel de professeur-e-x référent. En plus d'enseigner régulièrement, l'enseignant-e-x référent dispose d'un certain nombre d'heures pour observer les étudiant-e-xs au travail et dialoguer avec elleux. Ce rôle est particulièrement important étant donné que les deux co-directeurs du programme, au moment de l'enquête, de vivaient à l'étranger. Si l'enseignant-e-x référent est très apprécié, la précarité de son poste et son taux d'occupation relativement faible sont considérés comme des obstacles à son travail. Le faible taux d'occupation des responsables de filières, qui entraîne une fragmentation accrue, constitue une difficulté supplémentaire.

À SKH, ce travail d'accompagnement est principalement assuré par la responsable du programme – employé à 100 % – et une enseignante permanente, tous-te-xs deux très appréciés des étudiant-e-xs. Les tuteur-ice-xs, les enseignant-e-xs référents, les responsables de programme et les enseignant-e-xs permanents qui assument ce travail de suivi et d'accompagnement des étudiant-e-xs doivent faire face quotidiennement aux complexités liées au travail de la diversité et tous-te-xs expriment le souhait de disposer de plus d'outils, de formations et de conseils. Comme le souligne l'actuelle responsable du programme de bachelor en danse de SKH, il existe un sentiment de complexité accrue et de manque de soutien, partagé par d'autres responsables de département et filière :

Je n'ai pas vraiment reçu de formation nécessaire pour faire cela. [...] Je suis parfois comme une psychologue, une conseillère, une mentor, une autorité, une professeure de danse. Et je n'ai reçu aucune formation dans certains de ces domaines. J'ai donc le sentiment de faire de mon mieux, mais je suis presque sûre que je pourrais faire beaucoup mieux. (Responsable du programme de bachelor en danse, SKH)

De plus, dans les trois établissements, le manque de diversité parmi le personnel enseignant et administratif est fortement ressenti par la communauté étudiante. Dans le cas des tuteur-ice-xs et des enseignant-e-xs référents, nous constatons que ce travail d'accompagnement est presque toujours confié à des femmes, reproduisant ainsi les rôles traditionnels attribués à chaque sexe.

Outre ce soutien régulier, les étudiant-e-xs bénéficient également de différents types d'aide de la part des établissements. P.A.R.T.S. a engagé un psychologue, apporte un soutien financier pour les besoins de santé et propose un déjeuner macrobiotique quotidien, auquel certains étudiant-e-xs ne s'adaptent pas, tandis que d'autres l'apprécient beaucoup. À La Manufacture, les étudiant-e-xs ont accès à une infirmière, à des cours de nutrition et à une éducation sexuelle qui englobe la diversité dans l'expression de genre et l'orientation sexuelle. Ces

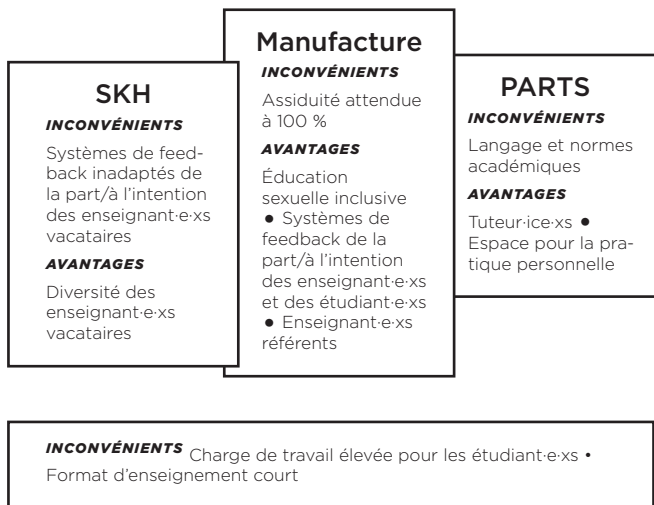
types de soutien, parmi d'autres, reconnaissent et atténuent la précarité de la vie étudiante, qui est de niveaux différents au sein des communautés étudiantes.

L'accent mis sur l'expérience du corps dans la formation en danse rend les étudiant·e·xs particulièrement vulnérables aux situations d'abus physiques et sexuels au regard d'autres contextes de formation, il est ainsi d'autant plus crucial de traiter ces situations avec rigueur et attention. Comme le rapporte une étude de 2019 sur les comportements répréhensibles dans le secteur culturel en Flandre et à Bruxelles, dont fait partie P.A.R.T.S. : « Les comportements transgressifs sont les plus fréquents dans le secteur de la danse, la moitié des hommes et des femmes travaillant dans ce secteur déclarant avoir été victimes de comportements transgressifs au cours de l'année écoulée » (Willekens et al. 2019, p. 25). Si les abus peuvent prendre de nombreuses formes, les milieux artistiques peuvent créer des situations insidieuses où les abus sont masqués par un discours de transgression artistique, « tolérés au nom de la liberté artistique et justifiés au nom de l'art » (Marinus et Van Assche 2025, 7). Cela crée une confusion entre transgression artistique et comportement abusif, ce qui empêche de traiter correctement les cas d'abus lorsqu'ils se produisent. Et Marinus et Van Assche soulignent que « tester les limites sur le plan esthétique ne va pas automatiquement de pair avec le dépassement des limites sur le plan éthique » (2025, p. 7).

La création de protocoles et l'ajout de conseiller·e·xs confidentiels ont globalement aidé les institutions à mieux traiter les questions d'abus. À la fois à P.A.R.T.S. et à La Manufacture, des conseiller·e·xs confidentiels sont disponibles pour écouter les étudiant·e·xs et sont formés pour traiter les questions de harcèlement et de discrimination. L'absence de personnes sous-représentées au poste de conseiller·e·x externe a été signalée par les étudiant·e·xs et le personnel comme une difficulté pour accueillir la diversité à La Manufacture. Comme le mentionne l'un des conseiller·e·xs confidentiels : « Étant donné que je suis un homme dans la quarantaine et que j'étais la seule personne à occuper cette fonction, des questions de genre ont été soulevées. Deux autres confidentes [femmes cis-genes] nous ont rejoints. Cela conduit à un appel plus large en faveur de la diversité des personnes de confiance ». (Conseiller externe, La Manufacture)

Cependant, même avec de tels systèmes en place, les abus ne sont pas toujours traités de manière appropriée, ce qui nécessite un dialogue continu et de la transparence. Au cours de notre recherche, nous avons observé à P.A.R.T.S. que, bien que certains mécanismes soient en place, la sensibilisation et le savoir-faire de l'institution en matière de lutte contre le harcèlement sexuel font encore défaut. Cela a conduit à des situations où ces mesures ne sont pas correctement mises en œuvre.

Pédagogies et programmes



La conception des programmes reflète les valeurs du marché, formant les étudiant-e:xs à développer leur efficacité, leur rapidité et leur adaptabilité. Par exemple, la Note d'intention du bachelor en danse de La Manufacture affirme la volonté de promouvoir « une technique donnant accès au plein potentiel du corps et permettant au danseur de s'adapter à tous les environnements en faisant preuve de responsabilité et de créativité » (Hauert et Laurent 2014, 5). Ce corps, formé pour être hyper adaptable et maîtrisant différents styles, correspond à ce que Susan Leigh Foster a appelé les « corps embauchés », où les danseur-euse:xs sont encouragés à « s'entraîner à plusieurs techniques existantes sans adopter la vision esthétique d'aucune d'entre elles » (Foster 1992). Les corps hautement adaptables neutralisent les connaissances et les schémas précédemment inscrits dans les corps pour devenir disponibles pour l'écriture chorégraphique. Cela conduit à des programmes avec des changements des enseignant-e:xs et des ateliers relativement rapides, augmentant la vitesse et l'intensité auxquelles les étudiant-e:xs sont censés assimiler leur formation.

Les étudiant-e:xs et les enseignant-e:xs des trois programmes de bachelor en danse soulignent que le programme, basé principalement sur un enseignement collectif en présentiel, est très chargé. Ces programmes intenses et dont les contenus changent de façon permanente laissent les étudiant-e:xs dans un état d'épuisement, comme le décrivent différents étudiant-e:xs :

Nous passons tellement de temps ici, c'est fou. (Étudiant-e:x 30, La Manufacture)

En fait, j'ai presque constamment un sentiment d'épuisement. Et je ne sais pas comment y remédier. (Étudiant-e-x 4, SKH)

Après une journée entière à l'école, je n'ai jamais vraiment l'énergie nécessaire pour pratiquer les activités que j'aime. Du coup, parfois, je ne prends pas beaucoup de plaisir à danser, car la plupart des danses que je pratique ne sont pas celles que j'apprécie vraiment. (Étudiant-e-x 28, P.A.R.T.S.)

P.A.R.T.S. et SKH ont mis en place une politique d'assiduité de 80 %, tandis que La Manufacture applique une politique d'assiduité de 100 %. Bien qu'il existe une certaine flexibilité dans leur application ces politiques, en particulier à La Manufacture, créent une pression très forte dans le cadre de programmes particulièrement intenses et exigeants. La précarité est considérable au sein de la communauté étudiante, exacerbée par le coût élevé du logement et de l'alimentation. Cela est particulièrement vrai pour les étudiant-e-xs de Lausanne et de Stockholm. Le coût de la vie a également tendance à être plus élevé pour les étudiant-e-xs immigrés, car iels doivent souvent payer des taxes supplémentaires et effectuer des démarches administratives. Par conséquent, les programmes sont vécus différemment selon les individus : ceux qui n'ont pas les moyens financiers et doivent travailler à côté pour joindre les deux bouts, ceux pour qui le programme est éloigné de leur propre culture de la danse et de leur culture générale, et/ou ceux qui ne parlent pas les langues locales (et les langues de travail de chaque institution) les trouvent très difficile : « C'est difficile d'être ici 40 heures par semaine, sans compter les lectures et le travail à côté... Quand est-ce qu'on dort ? Quand est-ce qu'on fait autre chose de sa vie ? » (Étudiant-e-x 17, SKH). De plus, ces difficultés supplémentaires peuvent passer inaperçues auprès des autres étudiant-e-xs ou des enseignant-e-xs et du personnel, ce qui crée des tensions au sein de la communauté.

Le recrutement d'étudiant-e-xs à l'échelle internationale soulève une série de questions, essentielles concernant les relations entre la culture européenne dominante en matière de danse et les cultures de danse des étudiant-e-xs qui viennent d'ailleurs : les étudiant-e-xs internationaux et ceux issus de traditions de danse marginalisées sont-ils invités à se développer à partir de leurs propres cultures de danse, ou à être éduqués et intégrés dans la culture dominante ? Seront-ils soutenus après l'obtention de leur diplôme pour rester dans le milieu de la danse auquel iels sont formés ? Si ce n'est pas le cas, cela leur est-il clairement expliqué dès le départ ? S'ils rentrent chez eux, importeront-iels une conception eurocentrique de la danse dans leur pays d'origine ? Nos conclusions montrent que ces programmes doivent faire davantage d'efforts pour éviter de reproduire (involontairement) les logiques d'extractivisme culturel et de colonisation lorsqu'ils choisissent de recruter à l'international.

Les étudiant-e-xs issus de différentes traditions de danse ont souvent le sentiment que leur parcours atypique a joué un rôle important dans leur admission lors des auditions, mais qu'il n'a guère trouvé sa place dans le programme d'études. À P.A.R.T.S. et à La Manufacture en particulier, les étudiant-e-xs ont souvent l'impression que le programme leur demande d'effacer ce qu'ils savaient auparavant pour apprendre les principes de la danse présentés, souvent implicitement, comme « la vérité ». Cette situation est perçue comme d'autant plus violente qu'elle n'est pas exprimée à haute voix, mais par d'autres moyens, rejetant les principes des autres traditions de danse, considérés comme étant sans importance, tout en louant les principes de la danse contemporaine. Un-e étudiant-e-x décrit clairement cette situation :

Je trouve que ce qui est insidieux dans les partitions de danse contemporaine, c'est qu'elles prétendent être ouvertes, sans forme ni structure, alors qu'en réalité, elles en ont bel et bien. [...] Ce qui est très difficile, car l'école attend également de moi que j'intègre mon parcours dans mon travail, comme si c'était facile à faire, mais ce n'est pas facile du tout quand on sent que cela implique « fais comme nous, mais avec ta touche personnelle, mais pas trop » [...] Je peux regarder autour de moi, je peux être ouvert, je peux rencontrer différentes choses. Cela ne signifie pas que, pour y parvenir, je doive renoncer à tout ce que j'ai. (Étudiant-e-x 14, La Manufacture)

Cela crée une dynamique qui reproduit la logique de l'extractivisme culturel, où les origines autres que celles alignées sur la tradition euro-américaine de la danse expérimentale contemporaine doivent être mises de côté ou transformées pour se conformer à la logique dominante pendant les études. Pour paraphraser Rosa (2024, 63), la particularité "accrocheuse" qui permet aux étudiant-e-xs d'être sélectionnés lors de l'audition fonctionne comme une ressource brute à extraire, tandis que la formation reçue de traditions occidentales du mouvement fonctionne comme le processus de production d'un bien culturel manufacturé. Comme le dit un-e-x enseignant-e-x :

Je me penche simplement sur le système qui consiste à faire venir des gens de l'extérieur. C'est le même processus colonial. Vous allez dans un autre pays, vous extrayez des minéraux, vous extrayez des choses. Dans le domaine de l'art, vous extrayez des choses et vous les apportez dans les musées européens. [...] Je pense que le système institutionnel agit exactement de la même manière coloniale, en faisant venir les connaissances et les individus d'ailleurs. [...] Apportez des choses dans d'autres pays, afin que les habitants de ces pays n'aient pas à quitter leur pays pour aller étudier en Europe. Cela se passe donc ailleurs. Mais si vous faites cela, vous devez également procéder à un échange de connaissances entre les connaissances qui existent

là-bas et celles qui sont apportées ici. Il ne s'agit pas seulement d'apporter ces connaissances là-bas, car c'est ce qu'a fait le missionnaire Cristobal Colon en Amérique du Sud. (Enseignant·e·x 8, SKH)

Le risque de reproduire une logique coloniale d'expansion du modèle européen existe lorsque des étudiant·e·xs issus de cultures non occidentales sont intégrés à ces programmes afin de leur enseigner la culture dominante de la danse, sachant qu'ils retourneront dans leur pays d'origine après l'obtention de leur diplôme. Les risques d'extractivisme culturel et de colonisation culturelle peuvent être atténués en intégrant activement les archives culturelles des étudiant·e·xs dans les pratiques pédagogiques. Les étudiant·e·xs apprécient beaucoup les rares moments d'autonomie et d'apprentissage latéral dans les programmes, où ils peuvent prendre en charge leurs propres processus d'apprentissage, partager leurs connaissances et explorer ensemble de manière horizontale. Ces moments sont souvent courts, irréguliers et ne sont pas considérés comme prioritaires.

Les trois programmes de bachelor en danse travaillent principalement avec des enseignant·e·xs vacataires, qui viennent animer des ateliers d'une durée généralement comprise entre une et cinq semaines. Ce format court, où les étudiant·e·xs ne rencontrent souvent les enseignant·e·xs qu'une seule fois au cours de leurs études, crée une pression supplémentaire pour les enseignant·e·xs et les étudiant·e·xs ; le travail visant à faire connaissance et à établir un terrain d'entente étant ainsi précipité. Comme l'a fait remarquer un·e étudiant·e·x, lorsque les enseignant·e·xs viennent « pour une semaine ou moins, le temps leur semble vraiment précieux. Parfois, ils disent : « Je ne vous ai que pour une courte période, est-ce que ça vous va si nous ne faisons pas de pause ? Est-ce que ça vous va si nous dépassons l'horaire ? » Cela s'accumule ». (Étudiant·e·x 11, SKH)

Le manque de temps pour établir un terrain d'entente est particulièrement ressenti par les étudiant·e·xs dont les archives culturelles ne sont pas abordées dans les programmes d'études et dont la position est plus éloignée de celle des étudiant·e·xs de culture dominante. Cela peut conduire à l'absentéisme, ce qui crée des tensions supplémentaires avec les responsables du programme et le personnel.

En outre, la multiplication des enseignant·e·xs et des ateliers entravent la possibilité de créer une communauté pédagogique où les valeurs et les approches pédagogiques pourraient être discutées. Une communauté pédagogique pourrait contribuer à créer une cohérence et une constance dans les programmes, en supprimant la tendance à la fragmentation présente dans les trois établissements. Cette communauté pourrait être créée sans se limiter à un petit groupe d'enseignant·e·xs salariés. Il s'agirait plutôt d'assurer une plus grande continuité et une meilleure cohésion pour les enseignant·e·xs qui enseignent régulièrement.

Si les trois programmes de bachelor en danse ont mis en place un système de feedback entre les enseignant-e-x-s et les étudiant-e-x-s et vice versa, celui-ci n'est pas toujours bien appliqué. Dans le cas de SKH, sa forme laisse peu de place au dialogue et lui accorde peu de temps. Un exemple de bonne pratique vient de La Manufacture, où le dernier jour d'un bloc d'enseignement est consacré aux feedback des enseignant-e-x-s aux étudiant-e-x-s, individuellement et en groupe. À la fin du semestre, les étudiant-e-x-s fournissent également un feedback sur chaque enseignement aux responsables du programme.

Les étudiant-e-x-s des trois programmes ont le sentiment d'être isolés du monde, d'étudier dans une bulle. Dans les trois établissements il manque des liens entre les différents groupes d'étudiant-e-x-s, avec les diplômé-e-x-s, entre les différents départements ou filières et avec la ville dans son ensemble. Pour les étudiant-e-x-s internationaux, le monde de l'établissement devient presque le seul monde qui leur est présenté, ce qui renforce l'idée qu'il n'existe qu'une seule voie après l'obtention du diplôme. Cependant, le fait qu'il y ait plusieurs promotions de danse en même temps, à SKH et à La Manufacture, renforce l'existence d'une communauté plus large offrant différents avenir possibles. Tous les efforts visant à sortir de la bulle institutionnelle, tels que la collaboration avec d'autres établissements, d'autres groupes d'étudiant-e-x-s, des anciens étudiant-e-x-s ou la participation de professionnel-le-x-s aux cours, entre autres, sont très appréciés par les étudiant-e-x-s et les aident à se connecter à d'autres expériences et réalités.

→ **Recommandations concernant l'accueil**

→ **Positionner et reconsidérer les programmes**

Explorer l'histoire et la positionnalité des pratiques de danse enseignées. Situer les programmes dans leurs contextes respectifs et discuter de l'histoire coloniale des pays dans lesquels ils sont dispensés. Si le régime colonial belge au Congo est considéré comme l'exemple le plus violent et génocidaire de l'histoire de l'expansionnisme européen (Prashad 2022), le colonialisme peut prendre de nombreuses formes : la Suisse est reconnue comme un exemple paradigmatique de « colonialisme sans colonies » (Purtschert et Fischer-Tiné 2015) ; et en Suède, « le colonialisme englobe également une série de relations de pouvoir plus ambiguës, mais indéniablement asymétriques, entre les Suédois et les Samis, ou les Suédois et les Finlandais des forêts » (Horning, 2013 p. 297). Ces histoires coloniales ont façonné le contexte économique et culturel dans lequel P.A.R.T.S., La Manufacture et SKH développent actuellement leurs programmes de bachelor en danse.

→ **Évoluer vers l'équité et la pluralité**

Reconnaître que nous commençons le travail sur la diversité et la justice sociale à partir de bases inégales, car chaque personne vient d'un endroit différent et est porteur d'une archive culturelle et une positionnalité différentes : le point de départ n'est pas l'égalité, mais la pluralité dans un monde inégal. Reconnaître et honorer les différentes archives culturelles que les étudiant-e-x-s apportent, en évitant les logiques de fétichisation, d'exotisation ou d'effacement. Prêter attention à la fois aux logiques oppressives qui nous séparent en catégories et en hiérarchies, et aux logiques résistantes qui ouvrent un espace pour des compréhensions et des expériences individuelles et communautaires : ce que Maria Lugones a appelé la « double vision » (Lugones 2003).

→ **Accueillir l'interculturalité**

Lorsque vous accueillez des communautés d'étudiant-e-x-s et d'enseignant-e-x-s diversifiées, concentrez les pratiques pédagogiques sur l'interculturalité, en tenant compte des relations de pouvoir préexistantes entre les peuples et les cultures. Lorsque vous accueillez des peuples et des savoirs qui ont été traditionnellement exclus ou fétichisés par les programmes d'études occidentaux, abordez ces savoirs avec soin et dans le dialogue, en pratiquant l'interculturalité plutôt que l'appropriation culturelle. Incluez des cours qui thématisent et donnent de l'espace à différentes conceptions de l'art, de la danse, du corps et de la culture en général. Traitez et reconnaissez les tensions et les ruptures que le travail pour la diversité nécessite.

→ **Soutenir les enseignant-e-x-s vacataires**

Accordez une attention particulière aux procédures d'accueil et de départ des enseignant-e-x-s vacataires. Assurez-vous qu'ils connaissent parfaitement le programme, le groupe d'étudiant-e-x-s, les codes de conduite et les attentes en matière d'enseignement. En ce qui concerne le harcèlement et les abus de pouvoir, communiquez des directives claires, et organisez des discussions. Les enseignant-e-x-s doivent assumer leurs responsabilités et bénéficier d'un soutien pour créer un environnement d'enseignement sain, tandis que les étudiant-e-x-s doivent apprendre à identifier leurs limites lorsqu'ils s'adonnent à des pratiques transgressives. Intégrez dans le programme d'études des systèmes d'évaluation et de feedback solides, réguliers et transparents, dont les formats sont adaptés à l'enseignement de la danse. Créez un espace propice à la constitution d'une communauté des enseignant-e-x-s, y compris les enseignant-e-x-s

Analyse comparative - bonnes pratiques, défis et recommandations

vacataires. Recherchez des formats qui offrent une stabilité à plus long terme aux enseignant·e·xs vacataires, par exemple en leur faisant suivre le parcours d'un groupe d'étudiant·e·xs tout au long du programme de trois ans.

→ **Renforcer les postes clés d'accueil**

Nous avons identifié les personnes qui occupent des postes clés dans les trois institutions en matière d'accueil de la diversité : il s'agit parfois de tuteur·ice·xs, d'enseignant·e·xs référents, d'enseignant·e·xs réguliers ou de responsables de programme. Il est essentiel que ces personnes aient une vision claire de leur rôle et aient accès à des postes stables, qu'elles développent des compétences en matière d'échange entre pairs et d'interculturalité, et qu'elles reçoivent une formation et un soutien adéquats pour gérer la diversité et la justice sociale dans l'établissement. Reconnaître que la plupart des personnes occupant ces rôles sont des femmes cisgenres et comprendre comment cela est lié au patriarcat ; rechercher des stratégies pour créer un meilleur équilibre entre les sexes à cet égard. La mise en place d'un cadre de soutien et de discussion sur les pratiques en matière de diversité dans les établissements — une cellule chargée de la diversité — avec des personnes occupant des postes clés ainsi que des superviseurs externes pourrait contribuer à aller dans cette direction et pourrait également atténuer le risque de fragmentation institutionnelle.

→ **Adopter des codes de conduite concernant les comportements abusifs**

Les mécanismes institutionnels permettant de traiter les situations de harcèlement sexuel sont nécessaires et utiles, mais ils ne sont pas suffisants. Créer des espaces clairs, ouverts et plus sûrs pour aborder les sujets liés aux abus, et employer des confidentes externes dotés de compétences interculturelles. Le harcèlement et la discrimination sont liés à des questions sociétales plus larges et nécessitent donc de s'intéresser à la manière dont l'enseignement supérieur interagit avec les écosystèmes de la danse auxquels il contribue et dont il tire des enseignements, afin de mettre en œuvre la transformation culturelle nécessaire pour pouvoir les traiter de manière adéquate.

→ **Co-élaborer le programme**

Rechercher des formats qui permettent la participation de voix multiples à la conception des programmes, y compris celles des étudiant·e·xs. Concentrer la conception du programme entre les

mains de quelques-un-e-x est un format appauvrissant pour la promotion de la diversité. Lorsque les étudiant-e-x et le personnel soulèvent des sujets importants, reconnaissez et citez leurs contributions.

→ **Organiser régulièrement des apprentissages latéraux**

Afin que les archives culturelles que portent les étudiant-e-x fassent partie intégrante des programmes, organisez régulièrement des moments d'apprentissage latéral où les étudiant-e-x ont le temps et l'espace nécessaires pour partager leur danse avec leurs pairs et leurs enseignant-e-x. Invitez les anciens étudiant-e-x à contribuer à la création et à l'animation de ces espaces. Un exemple de bonne pratique nous vient de la School for New Dance Development (SNDO) à Amsterdam, où chaque vendredi après-midi est consacré à des initiatives menées par les étudiant-e-x, organisées par une équipe de curateur-euse-x tournante.

Contribuer au domaine de la danse et à la société

Dans cette dernière partie de notre analyse comparative, nous examinons comment les trois programmes et institutions contribuent à enrichir ou à amoindrir la diversité dans les milieux de la danse et la société qu'ils contribuent à façonner.

Nous sommes partis de la question suivante : dans quelle mesure les programmes de bachelor en danse contribuent-ils à enrichir ou à amoindrir la diversité dans le milieu de la danse et la société ?

Nous avons divisé la question de la contribution en quatre sous-catégories :

→ **Un programme d'études au-delà de la bulle de l'école**

Comment les programmes d'études intègrent-ils les questions de diversité et établissent-ils des liens avec les questions sociétales ?

→ **Autonomie et individualité**

Analyse comparative - bonnes pratiques, défis et recommandations

Comment l'autonomie est-elle définie et mise en pratique dans les programmes ?

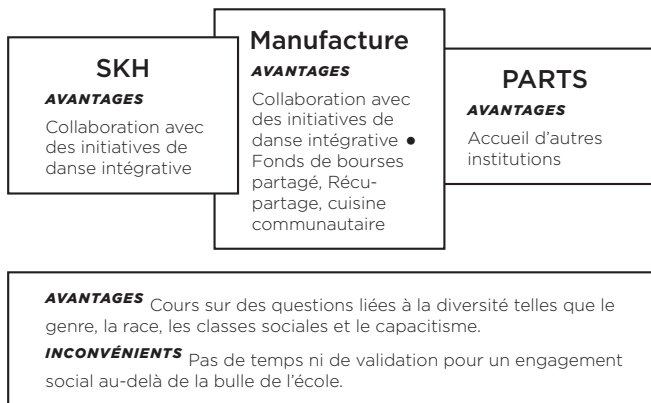
→ **Connexion avec la ville**

Quels types d'action de sensibilisation sont en place, et comment contribuent-ils ou nuisent-ils à la diversité ?

→ **Après les études**

Vers quel type de scène professionnelle les étudiant·e·xs sont-iels orientés, et quel type de soutien reçoivent-iels après avoir terminé leurs études ?

Un programme d'études au-delà de la bulle de l'école



Nous avons remarqué que les trois programmes ont, chacun à leur manière, adapté leur programme afin d'y inclure des cours et des conférences liés à la diversité. Nous pourrions citer comme exemples la série de conférences à l'échelle de l'université intitulée « Lectures and Conversations about Racism and Resistance » (Conférences et conversations sur le racisme et la résistance) à SKH ; différents cours sur les questions de diversité et de décolonialité organisés à P.A.R.T.S. ; et le cours sur la race, le genre et les classes sociales dispensé par Fabi Barba, débuté à La Manufacture et proposé dans d'autres institutions. Les trois programmes font appel à des artistes de la danse et à des praticiens d'autres domaines pour animer des ateliers et organiser des conférences sur les questions de genre, de race, de classes, de pratiques décoloniales, d'intersectionnalité et, moins régulièrement, de capacitisme. De nombreux artistes et

penseurs de la danse issus des pays du Sud participent à ces programmes en tant qu'enseignant-e-xs vacataires.

Les trois institutions collaborent avec des compagnies de danse intégrative et des projets issus de la scène de la danse indépendante. Par exemple, SKH accueille une organisation de danse freestyle et street dance, P.A.R.T.S. accueille Platform K, une compagnie de danse inclusive pour les danseur-euse-xs handicapés, et La Manufacture organise des ateliers communs avec des organisations travaillant avec des danseur-euse-xs handicapés. Bien qu'il s'agisse sans aucun doute de bonnes pratiques qui apportent de la diversité dans les institutions, elles ne sont que le début d'un processus qui devrait conduire à un engagement plus cohérent envers les étudiant-e-xs et les artistes de danse handicapés. Une attention particulière et continue doit être accordée afin d'éviter de reproduire un modèle caritatif du handicap dans lequel les personnes handicapées sont considérées comme des victimes qui ont besoin de l'aide de personnes valides, plutôt que de considérer le handicap comme un phénomène socialement construit qui nécessite un plaidoyer en faveur d'un changement social (Retief et Letšosa, 2018).

Malgré ces initiatives nombreuses et variées, il existe une irrégularité et une fragmentation qui entrave la continuité nécessaire à la pratique de la diversité. Le coordinateur de P.A.R.T.S. relate la manière dont le simple fait de réunir un groupe d'étudiant-e-xs diversifié nécessite une pratique d'écoute, de discussion et d'apprentissage commun :

Je me souviens que nous avons une génération d'étudiant-e-xs où il y avait vraiment beaucoup de tensions au sein du groupe. Et à un moment donné, alors que nous essayions de discuter avec elleux et de résoudre ces tensions, certains étudiant-e-xs avaient fait remarquer : « Vous nous avez simplement mis ensemble, et nous devons nous débrouiller avec ça, mais vous ne nous avez pas appris ni donné les outils pour y parvenir ». [...] Et je dois dire que nous ne savons pas toujours comment gérer cela. C'est un processus d'apprentissage. (Coordinateur, P.A.R.T.S.)

Un appel similaire en faveur de la continuité des pratiques de diversité afin de mieux accueillir la diversité de la communauté étudiante peut également être entendu à La Manufacture :

En ce qui concerne la race et les questions raciales [...] après que Fabi [Barba] soit venu donner l'atelier [sur le genre, la race et la classe], tout a changé. [...] C'est formidable que nous parlions de ce genre de choses, mais d'une certaine manière, c'est un peu court. Cela bouverse tout. [...] Les deux ou trois semaines qui suivent le départ

de Fabi, l'école est différente, en particulier dans le département de danse. Certaines personnes sont vraiment sombres, soudain elles sont prêtes, vous savez, à faire la révolution. (Membre du personnel 3, La Manufacture)

Lorsque les pratiques en matière de diversité ne trouvent pas leur place dans la structure institutionnelle, la charge de s'occuper des étudiant-e-x issus de la diversité incombe à ceux qui sont perçus comme étant en mesure d'aider, et ils sont souvent non reconnus et non rémunérés, comme l'illustre le témoignage d'un-e-x enseignant-e-x de SKH :

Je pense qu'il est vraiment compliqué d'être un-e étudiant-e-x de couleur à SKH, d'être un-e étudiant-e-x non blanc ici. Je dirais que mes étudiant-e-x qui souffrent de maladies chroniques, ceux qui ont des problèmes de santé, puis les étudiant-e-x noirs et métis, presque tous-te-x sont venus me parler en privé, après avoir appris ce sur quoi je travaille, et m'ont demandé de les aider à résoudre certains problèmes fondamentaux liés au racisme et au capacitisme auxquels ils sont confrontés. (Enseignant-e-x 4, SKH)

Sans continuité en faveur de la diversité et de la justice sociale, les étudiant-e-x peuvent être laissés seuls face à des questions importantes et complexes soulevées par la diversité et la justice sociale. Contrairement aux sciences humaines ou aux sciences, où les étudiant-e-x passent la plupart de leur temps à étudier et à se préparer pour les cours à leur propre rythme, les programmes de pratique en danse sont principalement basés sur un apprentissage en présentiel à temps plein, ce qui ne laisse aux étudiant-e-x ni le temps ni l'énergie de s'engager dans des questions extra-universitaires qui leur tiennent à cœur. L'engagement des jeunes dans les questions sociétales doit être encouragé, soutenu et stimulé.

On constate un paradoxe : les questions de diversité et de justice sociale occupent une place, certes modeste, dans le programme d'études, mais les programmes ne sont pas préparés à répondre aux exigences de changement institutionnel qui en découlent inévitablement. À des degrés divers, les trois programmes présentent un manque de lien entre les cours théoriques qui favorisent la pensée critique et les pratiques de danse qui mettent le corps au premier plan, ce qui laisse souvent les étudiant-e-x frustrés et confus. Au cours de nos semaines de terrain dans les trois établissements, ceux-ci étaient encore en prises avec les conséquences de mouvements internationaux telles que #MeToo et Black Lives Matter, et étaient engagés dans des discussions sur le génocide en cours « perpétré par l'État d'Israël dans les territoires palestiniens occupés, en particulier dans la bande de Gaza, depuis le 7 octobre 2023 » (Albanese 2024, p. 2). Malgré l'idée généralisée que les arts sont des espaces autonomes

permettant d'imaginer et de créer un monde différent, lorsque la politique mondiale est reconnue au sein de ces institutions, il devient évident qu'elles sont loin d'être politiquement indépendantes de l'État, même dans les programmes axés sur les pratiques artistiques :

Après le 7 octobre, beaucoup d'étudiant·e·xs se sont fortement engagés dans des manifestations et, bien sûr, iels voulaient que l'école prenne position, en hissant un drapeau ou en se prononçant. Mais en raison de la Suisse, de la politique et de la manière dont La Manufacture parvient à survivre, à exister – je ne sais pas d'où vient l'argent, mais – l'école n'a pas pu le faire. Donc, d'un côté, vous proposez un programme engagé et incitez les gens à dire ce qu'iels veulent et à prendre leurs responsabilités. Mais ensuite, dans certains cas, lorsqu'iels le font, comme en politique, iels se rendent compte qu'il existe des contextes qui limitent la liberté d'expression. (Enseignant·e·x 2, La Manufacture)

Je pense qu'il est également important d'examiner la position politique de SKH, car il y a actuellement un conflit avec la Palestine, et SKH n'a rien pu dire, absolument rien. Pourquoi? Comment se fait-il qu'il y ait un tel silence? Et lorsqu'ils ont publié quelque chose sur leur page d'accueil, iels ont dit qu'ils ne pouvaient pas adopter une position différente de celle du gouvernement, et pour une institution artistique comme un espace d'art, je trouve cela extrêmement problématique. [...] Je pense simplement qu'il est extrêmement nécessaire de remettre cela en question. (Étudiant·e·x 3, SKH)

Après toute cette situation en Palestine, c'est très bien qu'ils aient voulu organiser une réunion pour nous informer. Parce que certaines personnes ne connaissent peut-être vraiment pas la situation, ne connaissent pas cette histoire, mais elles l'ont vue sur les réseaux sociaux de tout le monde. Mais nous ne nous exprimons toujours pas à ce sujet, c'est comme si on nous disait : « Voulez-vous en savoir plus sur la situation au Moyen-Orient? » et je me sens un peu... Je ne sais pas, j'ai l'impression que nous sommes des citoyens, que nous avons des téléphones et que nous avons tellement de connaissances sur ce qui se passe que nous avons le droit de nous exprimer. Nous avons le droit d'utiliser le terme « fusillade », d'utiliser les termes « Israël » et « Palestine ». (Étudiant·e·x 19, P.A.R.T.S.)

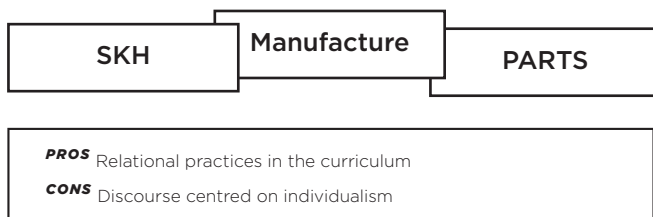
À La Manufacture, l'activisme politique pro-palestinien mené par les étudiant·e·xs a rencontré une forte résistance. Un·e·x enseignant·e·x se souvient qu'après les événements du 7 octobre, de nombreux étudiant·e·xs « ont ressenti le besoin de s'exprimer, de participer, de faire grève, mais tout cela a été fortement réprimé. C'était assez douloureux. J'étais là, et c'était assez douloureux de voir que

les étudiant·e·xs n'étaient pas soutenus » (Enseignant·e·x 6, La Manufacture). D'après les souvenirs de cet enseignant·e·x, lorsque les étudiant·e·xs ont essayé d'accrocher des affiches et des banderoles sur les murs, on leur a demandé de les retirer. Lorsqu'ils ont essayé de faire des gâteaux pour les vendre et envoyer l'argent à des organisations pro-palestiniennes, la direction a répondu par une attitude générale du type « D'accord, maintenant retournez en classe », ignorant le temps et l'énergie que les étudiant·e·xs consacraient à ces petits gestes de solidarité : « Je pense que pour elleux, cela a été assez traumatisant » (Enseignant·e·x 6, La Manufacture). À SKH, quelque chose de similaire s'est produit à la suite d'une initiative conjointe des étudiant·e·xs et du personnel :

La première réponse à notre lettre ouverte de la part du conseil d'administration ou de l'institution SKH a été que nous ne pouvions pas revendiquer SKH dans notre lettre ouverte. Ils ont dit pour l'essentiel : « Vous n'êtes pas SKH ». Et j'ai immédiatement explosé : « Mais si, je le suis. Vraiment, je le suis. Je ne suis qu'une partie, mais je suis bel et bien cette partie de SKH ». Et comme nous ne pouvions pas le dire, c'est... c'est pourquoi nous avons dû changer le nom de notre groupe, qui est passé de « SKH for Palestine » à « Action for Palestine SKH ». Nous avons dû contourner les politiques mises en œuvre par l'institution. (Étudiant·e·x 28, SKH)

Cela soulève la question de savoir si les cadres actuels proposés par ces institutions tiennent compte des inégalités structurelles et des relations de pouvoir, et si les institutions sont ouvertes à la pensée critique qu'elles encouragent dans leurs programmes. À l'heure actuelle, ces institutions constituent principalement des obstacles à l'engagement social en raison de programmes surchargés, de manque d'autonomie et, dans certains cas, du rejet des questions et des demandes de la communauté étudiante.

Autonomie et individualité



Une caractéristique centrale observée dans les programmes de bachelor en danse étudiés est l'exigence faite aux étudiant·e·xs de devenir autonomes et de développer une identité artistique individuelle :

Ici, à la Manuf, on accorde une grande importance à l'autonomie et au travail autonome. Et même avant d'entrer, on insistait beaucoup là-dessus. Ils mettaient aussi l'accent sur ce point. Et je sais que pour ma part, j'ai eu tendance à me sentir assez seule à certains moments l'année dernière. (Étudiant-e-x 30, La Manufacture)

Je ressens beaucoup l'attente de devoir construire une pratique individuelle ou un parcours individuel tout au long de mon parcours ici. Une façon de penser individuelle également, des centres d'intérêt individuels, qui sont en quelque sorte liés à ce que nous faisons ici. [...] J'ai l'impression que c'est très individualiste, et d'une certaine manière, à travers toutes ces différentes choses que nous faisons ici, nous devons encore... il y a cette attente implicite que nous en tirions une sorte de signification individuelle, que nous valoriserons ensuite. (Étudiant-e-x 2, P.A.R.T.S.)

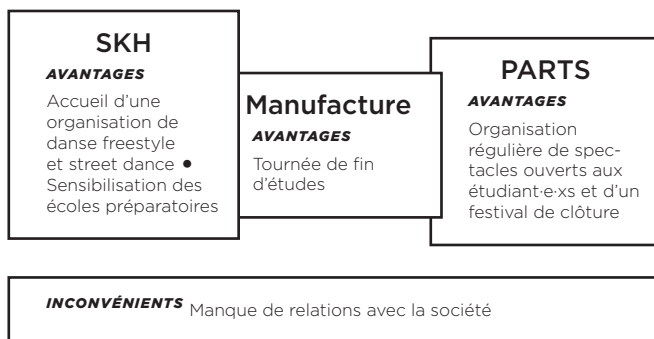
J'ai l'impression qu'on attend de nous que nous nous investissions dans le travail que nous faisons... mais aussi que nous trouvions notre propre voie au sein de celui-ci. [...] Par exemple, dans le cours que nous suivons actuellement dans le module « spécialisation », on attend de nous que nous nous investissions tous-te-x-s, mais on nous encourage aussi fortement à faire des choses très différentes. (Étudiant-e-x 29, SKH)

La chorégraphe Kareth Schaffer a introduit le terme « performativité flexible » pour désigner ce qui lui est constamment demandé en tant qu'interprète professionnelle de danse contemporaine. La notion de performativité flexible englobe plusieurs caractéristiques qui sont devenues indispensables pour ceux qui se produisent dans le domaine de la danse contemporaine et des arts du spectacle, telles que « l'hyperindividualisme », la présentation sur scène de personnalités profondément personnelles, uniques et très charismatiques, et « l'autodramaturgie », c'est-à-dire la capacité à s'adapter à différentes situations scéniques et à différents publics (Van Assche et Schaffer 2023, p. 204). La tendance à l'autonomie et à l'individualité observée dans ces trois institutions, combinée à la grande variété de pratiques corporelles proposées dans leur offre académique, fait écho à ces caractéristiques. Le modèle de danseur-euse-x professionnel formé dans ces programmes de danse est donc celui d'un-e-x artiste critique et autonome, mais il est également en parfaite adéquation avec les tendances du marché dans le domaine de la danse contemporaine, car la performativité flexible est à la fois une caractéristique de la culture de la danse contemporaine et un ensemble de compétences requises par le marché du travail artistique.

Le problème avec ce modèle est que chaque étudiant-e-x est censé s'affirmer comme unique, avec sa propre individualité, déconnecté des autres, de l'histoire et de sa position. Cette attente ne provient pas nécessairement de la manière dont les autorités institutionnelles communiquent leur conception de l'autonomie, mais plutôt de la société occidentale, où l'autonomie est souvent comprise comme un effort individuel. Il existe peut-être des présupposés dans le monde qui imprègnent ces institutions ; ne pas être en mesure de les remettre pleinement en question pourrait conduire les programmes de danse, involontairement et inconsciemment, à reproduire ces présupposés. Lorsque l'autonomie est comprise comme un effort individuel, les étudiant-e-xs peuvent se sentir isolés et seuls. Pourtant, l'enseignement de la danse est un bon moyen de confronter la dichotomie perçue entre l'individu et le collectif : dans ces programmes de bachelor en danse, presque tous les ateliers sont des exercices collectifs, et même lorsque les étudiant-e-xs sont invités à travailler sur un solo, ils participent activement aux processus des autres, partageant les studios, observant et donnant leur avis. Bien qu'il y ait une contradiction apparente entre la valorisation de l'individu et la forte demande de travail collectif dans ces programmes, le personnel et le communautaire ne sont pas séparables. Ce point de tension au sein de ces institutions pourrait être générateur et constituer un moyen de remettre en question et de contester les présupposés sociétaux relatifs à l'individualité.

D'un point de vue décolonial, l'individualité autosuffisante est une fiction : nous sommes toujours déjà en relation avec la Terre, avec ceux qui nous ont précédés et ceux qui nous entourent. Nous dansons toujours avec les autres, même lorsque nous dansons seuls. Dans les programmes de bachelor en danse, nous avons observé une oscillation entre différentes conceptions et pratiques : un discours moderne et orienté vers le marché, qui met l'accent sur l'individualité et pousse les étudiant-e-xs vers l'unicité et la auctorialité de l'œuvre ; et des pratiques relationnelles qui permettent de prendre conscience que nous sommes des êtres relationnels, toujours déjà en relation avec les autres. Alors que la danse en tant que pratique tend à être ancrée dans les relations interpersonnelles, les connaissances incorporées et les histoires orales, le domaine de la danse contemporaine semble être principalement organisé autour de la danse en tant que chorégraphie, avec un accent sur l'auteur.e.x, le textuel/conceptuel, l'abstrait et le représenté, et l'orientation vers le marché. Dans les programmes que nous avons étudiés, la danse est explorée et valorisée pour elle-même, mais elle est également déployée sous le poids des formes chorégraphiques et de leur histoire (occidentale). Or la danse implique bien plus que la chorégraphie. S'appuyer sur des pratiques relationnelles, partager et honorer toutes les connaissances en matière de danse, et défaire le discours dominant sur l'individualité pourrait aider les institutions à créer des espaces plus accueillants, où la pluralité est ancrée dans la relation avec les autres.

Connexion avec la ville



Les trois programmes étudiés se trouvent dans trois villes différentes : Stockholm, Lausanne et Bruxelles. Bruxelles, capitale de la Belgique et de l'Union européenne, est une ville bilingue qui compte un pourcentage très élevé de migrant.e.xs. C'est également l'un des centres européens de la danse contemporaine (Vanhaesebrouck et Vanhoutte 2024). Stockholm est une ville tout aussi peuplée, mais sa situation géographique à l'extrême nord de l'Europe, ses prix élevés et le durcissement de sa politique migratoire au cours de la dernière décennie en font une ville moins diversifiée. Les membres de DDE impliqués dans SKH observent que de nombreux.e.s artistes, programmeur.ice.xs et producteur.ice.xs de la région de Stockholm souhaiteraient que la ville soit reconnue comme un centre de la danse contemporaine. Lausanne est beaucoup plus petite que les deux autres villes et est la troisième ville européenne la plus chère (Expatisan 2025). En termes de migration, c'est la moins diversifiée des trois, la plupart des immigrants provenant d'autres pays européens. Avec Genève, Lausanne forment le centre de la scène indépendante de la production de danse contemporaine en Suisse.

Les trois programmes de bachelor en danse fonctionnent en grande partie sans lien avec les villes dans lesquelles ils sont implantés. La plupart des étudiant.e.xs connaissent relativement peu les villes dans lesquelles ils étudient, et leur lien avec la ville à travers le programme d'études est limité : « Par exemple, les gens me demandent toujours : « Comment est Bruxelles, qu'as-tu fait là-bas ? » Je réponds : « Je ne sais pas, je vis à P.A.R.T.S., je ne fais rien » (Étudiant.e.x 14, P.A.R.T.S.).

À P.A.R.T.S., le programme de bachelor de trois ans se termine actuellement par un festival que les étudiant.e.xs organisent et mettent en place avec le soutien du personnel. Bien que les étudiant.e.xs aient toute latitude pour créer ce festival, si le programme n'est pas articulé à des initiatives liées à la diversité

Analyse comparative - bonnes pratiques, défis et recommandations

dans la ville, il est difficile d'imaginer qu'ils parviennent à toucher un public plus diversifié.

Certaines actions ont été mises en œuvre ces dernières années pour améliorer les liens entre les programmes et leurs villes d'accueil, comme la prise de contact avec des écoles préparatoires et l'accueil d'autres groupes et organisations à vocation sociale dans les bâtiments des institutions. SKH, par exemple, travaille avec des scènes, des festivals et des galeries de danse contemporaine locales. À La Manufacture, les étudiant·e·xs effectuent une tournée à la fin de leurs études afin d'établir des liens avec des espaces de présentation au-delà de Lausanne. P.A.R.T.S. et SKH organisent régulièrement des représentations ouvertes, permettant aux étudiant·e·xs de partager avec le public le fruit de leur travail au-delà des présentations officielles qui font partie du programme d'études. Ces actions peuvent permettre aux écoles d'élargir l'éventail d'étudiant·e·xs potentiels et à se connecter avec ce qui se passe dans le domaine et au-delà.

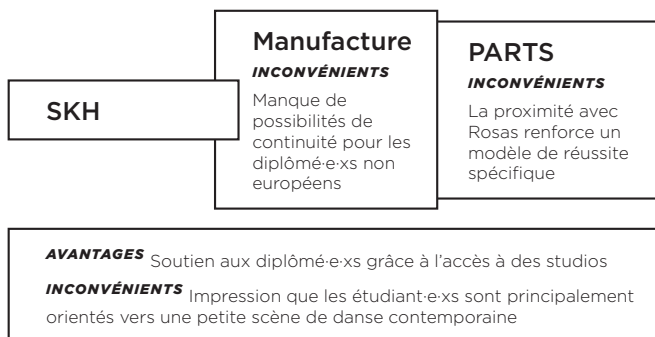
Malgré les efforts déployés pour toucher un public plus large, il y a un manque de présence constante dans les quartiers populaires, ce qui, combiné à l'image d'un domaine artistique tourné vers les classes supérieures, se traduit par un manque de diversité socio-économique locale, car les étudiant·e·xs passant les auditions sont issus de milieux socio-économiques similaires :

Jusqu'à présent, les étudiant·e·xs belges que nous avons recrutés étaient tous·te·xs blancs et issus de la classe moyenne. Oui. Alors que si vous regardez autour de vous à Bruxelles, parmi les jeunes qui dansent, ce n'est pas le cas. Il est donc clair que nous ne touchons pas une communauté belge plus diversifiée, que ce soit au niveau de la ville ou de la Belgique en général. (Coordinateur, P.A.R.T.S.)

Même s'il s'agit d'un groupe international, ce n'est pas un groupe diversifié, vous savez, par exemple en termes de classe sociale. J'avais l'impression que, sur le plan social, iels étaient tous·te·xs un peu pareils, car tout le monde pouvait se permettre de suivre cette formation et choisir de faire des études artistiques, ce qui n'est pas évident. Ce n'est pas un avenir sûr. (Ancienne responsable de la bachelor en danse, SKH)

La diversité que nous négligeons, mais que les étudiant·e·xs négligent aussi, est la diversité de classe. Je pense que nous accueillons des personnes issues du même milieu, généralement du même milieu socio-économique, et cela, pour moi, est un problème majeur. (Direction, La Manufacture)

Après les études



Après l'obtention du diplôme, les trois programmes offrent un soutien sous la forme d'un accès gratuit aux studios lorsqu'ils sont disponibles, et le personnel reste à disposition pour discuter, informer et guider les étudiant-e-xs.

En ce qui concerne la contribution de ces programmes au domaine de la danse et à la société, plusieurs questions sont importantes : les étudiant-e-xs sont-ils orientés vers la scène de la danse existante et la reproduction des modèles existants ? Ou sont-ils orientés vers la remise en question de ces modèles ? L'enseignement est-il orienté vers un domaine plus large où ce qui est appris dans le cadre de la formation en danse peut être transposé ultérieurement à d'autres domaines de la société ? Qu'est-ce qui est considéré comme une trajectoire réussie après les études ? Est-il possible pour les diplômé-e-xs de poursuivre une carrière qui offre un certain degré de durabilité ? Ces programmes facilitent l'accès au domaine de la danse contemporaine grâce à la mise en relation avec un réseau (quoique limité) tout au long des études, car la plupart des enseignant-e-xs sont actifs dans le domaine et sont des employeur.euse.xs ou collègues potentiels. L'inconvénient de ce modèle est que les étudiant-e-xs subissent une certaine pression pour qu'ils se créent un réseau pendant leurs études. En outre, ces programmes sont si liés à la scène professionnelle qu'il peut être difficile d'accéder au monde de la danse contemporaine européenne sans passer par une formation supérieure en danse.

Dans le cas de P.A.R.T.S., l'institution a toujours poussé ses étudiant-e-xs vers des parcours professionnels prédéterminés, renforçant ainsi une vision spécifique de ce qu'est la réussite professionnelle dans le domaine de la danse. Cela apparaît clairement dans un ouvrage célébrant les 20 ans de l'institution (Van Rompay 2016), qui se concentre sur les diplômé-e-xs exclusivement à travers le prisme de la scène européenne de la danse contemporaine. En outre, l'école partage ses locaux et son directeur artistique avec la compagnie de danse de renommée

internationale Rosas. Dans le passé, des étudiant·e·xs étaient recrutés à la sortie de l'école pour rejoindre la compagnie, ou des auditions déguisées en ateliers étaient incluses dans le programme d'études. Rosas ayant récemment été qualifiée d'environnement de travail toxique par certains de ses danseur·euse·xs (De Somviele 2024), il est d'autant plus nécessaire de s'interroger sur ce parcours professionnel spécifique des diplômé·e·xs de P.A.R.T.S. Cette remise en question a été initiée ces dernières années, dans le but de gagner en indépendance vis-à-vis de Rosas et de s'ouvrir à d'autres parcours artistiques, même si l'attrait de la notoriété de Rosas et de certains parcours et les discours axés sur le marché restent forts. À SKH, le bachelor en danse actuel est confronté à un rétrécissement de la scène artistique indépendante suite à des coupes drastiques dans les arts en Suède, ce qui remet en question le domaine pour lequel les étudiant·e·xs sont préparés. À La Manufacture, un discours ouvre vers différentes trajectoires post-études, mais il est contré par un programme tourné vers la scène indépendante et la valorisation, dans les newsletters de l'institution, uniquement des diplômé·e·xs qui réussissent sur cette scène. En outre, les anciens étudiant·e·xs originaires de pays hors UE ont du mal à développer leur carrière en Europe après leurs études, en particulier ceux de La Manufacture, car les restrictions nationales sont encore plus strictes en Suisse que dans les deux autres pays. De telles situations exigent une transparence accrue concernant les difficultés liées aux visas après les études dès le début des études, ainsi que le soutien des institutions pour faciliter l'accès à la scène locale.

→ **Recommandations pour contribution au domaine de la danse et la société**

→ **Mettre l'accent sur l'ouverture sociale**

À l'heure actuelle, les trois programmes de bachelor en danse étudiés orientent les étudiant·e·xs — à travers la manière dont ils se présentent, le programme d'études et les parcours professionnels qu'ils valorisent — vers la scène indépendante de la danse contemporaine européenne. Nous recommandons de revoir cette voie prédéterminée et de travailler activement à l'ouverture vers d'autres parcours, en élargissant le champ d'activité potentiel des diplômé·e·xs et en mettant l'accent sur leur capacité à apporter des changements sociaux et artistiques. Lorsqu'elles s'adressent aux personnes handicapées, aux organisations engagées dans le domaine du handicap et à la diversité de la ville en général, les institutions doivent prêter attention aux inégalités structurelles qui sous-tendent les différentes réalités sociales, afin d'éviter les modèles caritatifs.

→ **Évoluer vers l'autonomie relationnelle**

Le modèle idéal de la danseur·euse·x professionnel tend à être

défini dans ces programmes de bachelor en danse en termes individualistes, selon le paradigme de l'unicité et de l'autonomie de l'artiste, déconnecté des autres, de l'histoire et de la positionnalité. Nous recommandons de reconnaître les pratiques relationnelles qui existent au sein des institutions et d'évoluer vers une définition relationnelle de l'autonomie et de la pratique artistique (ancrée dans la positionnalité, la conscience de l'histoire des formes de danse auxquelles les étudiant-e-s s'intéressent et le contexte sociopolitique plus large dans lequel iels s'inscrivent). Accorder suffisamment d'espace et de soutien aux questions sociétales qui préoccupent les étudiant-e-s. Le cours « Dancing Across Difference », l'un des résultats du projet DDE, pourrait constituer un point de départ concret.

- **Positionner l'histoire institutionnelle et le contexte local**
Les programmes de bachelor en danse ont tendance à avoir beaucoup d'influence sur le façonnement des scènes de danse locales. Outre le positionnement des cultures de danse enseignées, il est important de positionner les institutions par rapport aux domaines de la danse et à l'histoire de l'enseignement supérieur auxquels elles sont liées. Reconnaître et positionner l'institution par rapport à l'histoire de la danse locale.
- **Valoriser les parcours des diplômé-e-s**
Outre la nécessité de laisser de la place dans le programme d'études pour le développement de compétences et d'intérêts qui élargissent la définition de ce qu'est un artiste de danse « à succès », valorisez les parcours autres en reconnaissant publiquement les voies alternatives et en leur trouvant une place dans le programme d'études.
- **Étudier horizontalement, étudier avec**
Créer des formats d'étude collectifs entre les communautés d'étudiant-e-s et de personnel, afin de combler les écarts perçus entre ces groupes et de développer des langages et des espaces communs pour la co-réflexion. La formation pour les enseignant-e-s/le personnel « Towards a Pluriversal Dance Education », l'un des résultats du projet DDE, pourrait constituer un point de départ concret.
- **Développer une cellule dédiée à la diversité**
Conscients que les institutions peuvent apprendre beaucoup les unes des autres, nous recommandons la création d'une cellule interinstitutionnelle dédiée à la diversité, composée

Conclusion

de représentant·e·xs de chaque institution. Lors de réunions régulières, ses membres pourraient échanger leurs points de vue et se soutenir mutuellement dans la mise en œuvre de politiques liées à la diversité dans chaque institution.

Conclusion

Nous avons analysé les conditions d'accès, les pratiques d'accueil et les contributions au domaine de la danse et à la société de trois programmes européens de bachelor en danse, en nous demandant comment ils participent à la diversité et à la justice sociale. En ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur en danse, nous avons étudié les coûts matériels et les obstacles juridiques, les formats d'audition et les pratiques d'embauche du personnel. Nous avons recommandé d'ouvrir les auditions à la pluralité de la société, d'être transparent sur les forces et les limites des programmes en matière de diversité, de rechercher la diversité au niveau national et international, et d'inclure des représentant·e·xs des étudiant·e·xs dans les processus d'audition et de recrutement.

En ce qui concerne l'accueil de la diversité, nous avons observé les bâtiments et les espaces des institutions, les structures de soutien mises en place pour accueillir la diversité, ainsi que les pédagogies et les programmes d'études. Nous avons recommandé de positionner les programmes et de les rendre plus humbles, d'évoluer vers l'équité et la pluralité, de se concentrer sur l'accueil de l'interculturalité, de soutenir les enseignant·e·xs vacataires, de renforcer les postes clés d'accueil, de mettre en place des codes de conduite concernant les comportements abusifs, d'organiser le programme d'études collectivement, et d'organiser régulièrement des moments d'apprentissage latéral.

En ce qui concerne la contribution au domaine de la danse et à la société, nous nous sommes demandé comment les programmes d'études peuvent dépasser leur propre bulle, quelle est la relation entre autonomie et individualité, comment les programmes s'ouvrent-ils à la ville où ils sont implantés et comment les institutions entretiennent-elles des relations avec les diplômé·e·xs après leurs études. Nous avons recommandé de se concentrer sur la sensibilisation sociale, d'évoluer vers une définition relationnelle de l'autonomie et de la pratique artistique, de positionner l'histoire institutionnelle et le contexte local, de valoriser les parcours diversifiés des anciens étudiant·e·xs, de créer des formats d'étude collectifs horizontaux, et de créer une cellule interinstitutionnelle chargée de la

diversité afin de promouvoir les échanges et de soutenir la mise en œuvre de politiques de diversité dans chaque institution.

Éducation à la danse contemporaine

Dans l'ensemble, nous soulignons la nécessité de s'interroger sur la relation entre la danse contemporaine, telle qu'elle est pratiquée et enseignée en Europe occidentale et du nord, et d'autres manifestations régionales de la danse contemporaine, ainsi que d'autres pratiques de la danse. Les relations entre ces différentes traditions de danse sont multiples et complexes, et la reconnaissance de leurs histoires et positions différentes, conduisant à une étude des relations de pouvoir entre elles, apparaît comme une condition préalable à l'engagement dans un dialogue interculturel. Nous nous sommes demandé ce qu'il faudrait faire pour s'engager dans une pratique pluriverselle de l'enseignement de la danse – embrassant la diversité des peuples et des cultures de la danse tout en évitant les logiques d'effacement, d'appropriation ou de fétichisation – et comment cela transformerait les programmes. Nos conclusions montrent que l'expérience des étudiant·e·s des programmes de danse peut varier considérablement, et qu'elle est souvent plus difficile pour ceux dont les positions sont plus éloignées des positions dominantes. Étant donné que la danse dominante enseignée est présentée avec peu de contexte, apparaissant comme universellement valable, la première étape consiste à situer son histoire et sa position. Ensuite, l'approche des pratiques et des connaissances non occidentales et non dominantes doit se faire avec soin et humilité, afin de comprendre clairement qu'il existe d'autres façons valables d'être, de penser et de danser.

Nos recherches empiriques nous incitent à croire que l'éducation artistique et les pratiques artistiques ont le pouvoir de contribuer à la transformation du monde. La danse met en avant les pratiques incorporées et les pratiques de l'être ensemble, et elle a beaucoup à enseigner à d'autres domaines de la connaissance ainsi qu'à la pratique de la diversité. Grâce à ses pratiques d'improvisation, la danse s'ouvre à l'inconnu, à l'inattendu. La pratique de la diversité doit être abordée de la même manière, non pas avec un ensemble rigide de formats et de structures, mais plutôt en partant de principes et en improvisant des solutions à travers un dialogue continu. Nous pensons que l'enseignement supérieur en danse peut contribuer à créer un environnement plus accueillant pour la rencontre des cultures dans un monde inégalitaire et participer à la

Conclusion

formation de citoyen-ne·xs danseur·euse·xs¹³ conscients à la fois de leur propre position et de celle des pratiques artistiques auxquelles iels s'adonnent. Des citoyen-ne·xs danseur·euse·xs capables de s'engager dans différentes traditions de danse et de culture en général avec conscience, curiosité et respect pour leurs différentes histoires, positions et relations de pouvoir sous-jacentes. Des citoyen-ne·xs danseur·euse·xs qui sont sensibles à la relationnalité, conscients que leur capacité à être, à penser et à imaginer est enracinée dans une position socio-historique. Des citoyen-ne·xs danseur·euse·xs qui comprennent que le contemporain ne peut être séparé des temporalités ancestrales. Des citoyen-ne·xs danseur·euse·xs qui peuvent danser ensemble sans attentes ni impositions, connaissant les histoires dominantes dans leurs pratiques ainsi que celles qui ont été réduites au silence et marginalisées.

Nous sommes douloureusement conscients que la mise en œuvre, même partielle, des recommandations proposées représente une tâche colossale qui ne peut être accomplie d'un seul coup, compte tenu du temps et des ressources limités dont nous disposons. Aborder la question de la diversité pourrait bien imposer une charge supplémentaire au personnel déjà surchargé des établissements d'enseignement supérieur en danse. Cependant, il ne s'agit pas nécessairement d'ajouter du travail, mais plutôt de repenser les priorités, d'être ouvert à l'abandon des cadres et des pratiques qui ne favorisent pas activement l'accueil de la diversité. Nous espérons que ce rapport final de DDE, ainsi que le cours destiné aux étudiant·e·xs et la formation destinée aux enseignant·e·xs et au personnel, pourront aider à donner une orientation et des idées aux établissements qui sont actuellement engagés dans un processus de remise en question et de transformation. La question cruciale semble être la suivante : comment transformer ces recommandations en pratiques durables ?

Nous reconnaissons que tout le monde n'a pas le même sentiment d'urgence en matière de diversité. Lorsque seules certaines personnes au sein d'une communauté aspirent désespérément à un changement structurel, leur comportement et le langage qu'elles utilisent peuvent être perçus comme perturbateurs et violents. Cela peut alors conduire les autres à rejeter le contenu de la critique en raison de sa forme. Pour éviter cette dynamique contre-productive, nous recommandons de créer des espaces plus sûrs pour vivre et discuter ensemble. Pour prendre conscience de nos propres angles morts, nous remettre en question et

13 Nous suivons Hannah Arendt (1973) et sa conception critique de la citoyenneté, qui dissocie la notion de citoyenneté de l'appartenance à des États-nations spécifiques, ce qui crée une dichotomie entre ceux qui appartiennent à un État et ceux qui n'y appartiennent pas et n'ont donc aucun droit. La citoyenneté est ici comprise comme la participation à la vie politique parmi d'autres, au-delà et indépendamment des États-nations.

remettre en question notre place dans le monde, et engager des conversations difficiles, nous devons établir un terrain d'entente à partir duquel une écoute, un dialogue et une transformation authentiques peuvent émerger. Vivre dans ce monde et progresser vers la justice sociale exige que la diversité soit traitée comme une pratique, et nous, danseur·euse·xs, savons qu'une pratique doit être constamment nourrie au fil du temps.

Bibliographie

- Acosta, Alberto. 2013. 'Extractivism and Neextractivism : Two Sides of the Same Curse'. In *Beyond Development : Alternative Visions from Latin America*, 61-86. Transnational Institute. https://www.tni.org/files/download/beyonddevelopment_complete.pdf.
- Ahmed, Sara. 2012. *On Being Included : Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke University Press.
- Albanese, Francesca. 2024. 'Anatomy of a Genocide - Report of the Special Rapporteur on the Situation of Human Rights in the Palestinian Territory Occupied since 1967 to UN Human Rights Council - Advance Unedited Version'. (A/HRC/55/73). United Nations. <https://www.un.org/unispal/document/anatomy-of-a-genocide-report-of-the-special-rapporteur-on-the-situation-of-human-rights-in-the-palestinian-territory-occupied-since-1967-to-human-rights-council-advance-unedited-version-a-hrc-55/>.
- Anderson, James. 2015. 'Occupation at University of Amsterdam Challenges the Logic of Market-Driven Education'. *Truthout*, 9 April 2015. <https://truthout.org/articles/occupation-at-university-of-amsterdam-challenges-the-logic-of-market-driven-education/>.
- Arendt, Hannah. 1973. *The Origins of Totalitarianism*. Harcourt, Brace and Jovanovich.
- Barba, Fabián. 2016. 'The Local Prejudice of Contemporary Dance'. *Documenta* 34 (2) : 46-63. <https://doi.org/10.21825/doc.v34i2.16385>.
- Barba, Fabián. 2017. 'Impure Transmissions : Traditions of Modern Dance Across Historical and Geographical Boundaries'. In *Transmissions in Dance : Contemporary Staging Practices*, edited by Lesley Main, 37-59. Palgrave Macmillan.
- Canton of Vaud. 2025. 'Application for a Temporary Residence Permit for Study Purposes in the Canton of Vaud'. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/vie_privée/naturalisations/

- fichiers_pdf/Application_for_a_temporary_residence_permit.pdf.
- Chatterjea, Ananya. 2013. 'On the Value of Mistranslations and Contaminations : The Category of "Contemporary Choreography" in Asian Dance'. *Dance Research Journal* 45 (1) : 7-21.
- Crenshaw, Kimberlé W. 2017. *On Intersectionality : Essential Writings*. The New York Press.
- Cusicanqui, Silvia Rivera. 2010. *Ch'ixinakax Utxiwa : Una Reflexión Sobre Prácticas y Discursos Descolonizadores*. Tinta Limón.
- De Somviele, Charlotte. 2024. 'Dancers Testify on Anne Teresa De Keersmaeker's "Psychological Abuse" at Rosas : "She Could Make You Feel Worthless"'. *De Standaard*, 26 June 2024. <https://www.standaard.be/media-en-cultuur/dancers-testify-on-anne-teresa-de-keersmaeker-s-psychological-abuse-at-rosas-she-could-make-you-feel-worthless/40767922.html>.
- Eliceche, Cecilia Lisa. 2023. 'Notes on Spiritual Extractivism : A Choreography'. *Critical Times* 6 (3) : 540-59. <https://doi.org/10.1215/26410478-10800351>.
- Escobar, Arturo. 2020. *Pluversal Politics : The Real and the Possible*. Duke University Press.
- Expatistan. 2025. 'Expatistan Cost of Living Index in Europe.' Expatistan. 2025. <https://www.expatisitan.com/cost-of-living/index/europe>.
- Fiksdal, Ingrid Midgard. 2022. 'Coeval Dancefutures in the Nordics : Dance-as-Art after the Decolonial Turn'. *Nordic Theater Studies* 34 (1) : 4-21. <https://doi.org/10.7146/nts.v34i1.137922>.
- Foster, Susan. 1992. 'Dancing Bodies'. In *Incorporations*, edited by Jonathan Crary and Sanford Kwinter, 480-95. Zone.
- Goodley, Dan, Lawthorn Rebecca, Liddiard Kirsty, and Runswick-Cole Katherine. n.d. 'Provocations for Critical Disability Studies'. *Disability & Society* 34 (6) : 972-97. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1566889>.
- Hauert, Thomas and Denis Laurent. 2014. 'Statement of intent for the Bachelor of Contemporary Dance at the Manufacture, Lausanne'. The Manufacture. <https://www.manufacture.ch/download/docs/57jcalcw.pdf/BAD%20-%20Statement%20of%20intent.pdf>.
- Horning, Audrey. 2013. 'Insinuations : Framing a New Understanding of Colonialism'. In *Scandinavian Colonialism and the Rise of Modernity*. Contributions To Global Historical Archaeology, edited by Magdalena Naum and Jonas M. Nordin, 37. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6202-6_17.
- Kwan, SanSan. 2017. 'When Is Contemporary Dance?' *Dance Research Journal* 49 (3) : 38-52.
- Lugones, Maria. 2003. *Pilgrimages/Peregrinajes : Theorizing Coalition against Multiple Oppressions*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Mantoan, Lindsey, Matthew Moore, and Angela Schiller, eds. 2022. *Troubling Traditions : Canonicity, Theatre, and Performance in the US*. Routledge.
- Marinus, Tuur, and Annelies Van Assche. 2025. 'Friction and Tension at Work. On Practices of Leadership in Contemporary Dance'. *Research in Dance Education* 26 (1) : 41-64. doi :10.1080/14647893.2025.2455667.
- Poveda Yáñez, Jorge, Beatriz Herrera Corado, and María Mendizábal. 2022. 'Forced Secularization and Postmodern Discourses within Contemporary Performance : Weaponizing Multicultural Rhetoric to Ratify Asymmetries among Dance Practitioners'. *Dance Chronicle* 45 (1) : 79-100. doi :10.1080/01472526.2022.2025738.
- Prashad, Vijay. 2022. *Washington Bullets*. Inkani Books.
- Purtschert, Patricia and Harald Fischer-Tiné, eds. 2015. *Colonial Switzerland : rethinking*

Bibliographie

- colonialism from the margins. Palgrave Macmillan.
- Quijano, Anibal. 2007. 'Coloniality and Modernity/Rationality'. *Cultural Studies* 21 (2) : 168-78. <https://doi.org/10.1080/09502380601164353>.
- Retief, Marno, and Rantoo Letšosa. 2018. 'Models of Disability : A Brief Overview'. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies* 74 (1) : 1-8. <https://doi.org/10.4102/hts.v74i1.4738>.
- Rosa, Paulina. 2024. 'The Role of Latin American Dance Makers in the Flemish Dance Landscape : A Decolonial Analysis of the Flemish Dance Landscape through the Concept of Cultural Extractivism'. Master's thesis, Ghent University.
- Schenker, Gabriel. 2025. 'Diversity in European Higher Dance Education'. *Journal de La Recherche* 6 :7-10.
- Serafini, Paula. 2021. 'Cultural Production Beyond Extraction? A First Approach to Extractivism and the Cultural and Creative Industries in Argentina'. In *Cultural Industries and the Environmental Crisis : New Approaches for Policy*, edited by Kate Oakley and Mark Bank, 51-64. Cham : Springer.
- Van Assche, Annelies. 2022 'Coloured Swan : Moya Michael's Prowess in the Face of Fetishization in European Dance'. *Dance Research Journal* 54 (1) : 92-111. <https://doi.org/10.1017/S0149767722000134>.
- Van Assche, Annelies and Kareth Schaffer. 2023. 'Flexible Performativity : What Contemporary Dancers Do When They Do What They Do'. *TDR : The Drama Review* 67 (1) : 203-222. <https://muse.jhu.edu/article/885095>.
- Van Rompay, Theo, ed. 2016. *20 Years - 50 Portraits*. P.A.R.T.S.
- Vanhaesebrouck, Karel, and Kurt Vanhoutte. 2024. 'Chapter 4 : Belgium'. In *The Routledge Companion to Contemporary European Theatre and Performance*, 31-38. Routledge.
- Vasquez, Sócrates and Avexnim Cojti. 2020. 'Cultural Appropriation : Another Form of Extractivism of Indigenous Communities'. *Cultural Survival*. <https://www.culturalsurvival.org/news/cultural-appropriation-another-form-extractivism-indigenous-communities>.
- Vázquez, Rolando. 2020. *Vistas of Modernity : Decolonial Aesthetics and the End of the Contemporary*. Modriaan Fund.
- Wekker, Gloria, Marieke Sloopman, Rosalba Icaza, Hans Jansen, and Rolando Vázquez. 2016. 'Let's Do Diversity : Report of the University of Amsterdam Diversity Commission'. UvA Talen. <https://archive.org/details/diversity-commission-report-2016>.
- Willekens, Mart, Jessy Siongers, and John Lievens. 2019. 'Waar Ligt de Grens? Grensoverschrijdend Gedrag in de Cultuur- En Mediasector'. Ghent University. https://www.vlaanderen.be/cjm/sites/default/files/2019-12/1807Rapport_grensoverschrijdend_gedrag_in_de_cultuur-_en_mediasector_finaal.pdf.

