

Pour une interdidactique des arts comme voies d'émancipation

Sylvain Fabre

▶ **To cite this version:**

Sylvain Fabre. Pour une interdidactique des arts comme voies d'émancipation. Penser l'éducation, 2019, 45, pp.27-53. hal-02514640

HAL Id: hal-02514640
https://hal.u-pec.fr/hal-02514640

Submitted on 25 Jan 2021

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

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

Pour une interdidactique des arts comme voies d'émancipation

Version d'auteur relue. Publication initiale : FABRE S. (2019), Pour une interdidactique des arts comme voies d'émancipation, *Penser l'éducation*, n°45, p. 27-53.

Résumé : L'article explore la possibilité d'une réflexion didactique qui se situe au nouage de l'ensemble des enseignements et pratiques artistiques. Il avance la possibilité d'un cadre de pensée commun à ces pratiques. Les arts sont alors conçus comme des pratiques qui sollicitent la subjectivité et lui permettent de développer des conduites exploratoires et créatrices à même de concourir à son émancipation. En explorant l'inconnu en soi et l'inconnu du monde, les arts soutiennent une puissance d'invention dont on cherche à penser les modalités. Pour cela, l'analyse s'appuie sur un cadre simondonien où l'émancipation est pensée comme une individuation dont on peut mettre à jour les conditions. Celles-ci sont caractérisées selon trois pôles : sensibilité, poéticité et historicité. L'enseignement des arts reposerait ainsi sur trois fondements complémentaires : l'éveil et la culture de la sensibilité par des activités renforçant l'attention à des aspects ordinairement non perçus ; la réflexion sur les processus de création et l'aménagement des conditions de celle-ci ; ainsi que la prise de conscience du caractère situé et du pouvoir d'apport des formes et des œuvres produites.

Introduction

Comment comprendre ces activités humaines que sont les pratiques artistiques, pratiques dont « l'utilité n'apparaît jamais immédiate, et qui éveillent autant de sentiments vagues que d'incertitudes de l'esprit » (Roy, 1992, 4° Couv.) ? Pourquoi les humains s'adonnent-ils aux arts ? Quels plaisirs y trouvent-ils, et quel enrichissement ? Ces questions se redoublent dès lors que l'on considère les enseignements artistiques : à quoi bon consacrer temps et énergie à une activité aussi insaisissable ? Les positions se partagent alors, entre marginalisation des arts à l'école au profit des « fondamentaux » et, à l'inverse, croyance en une refondation de l'École à partir de pratiques qui sollicitent la subjectivité de l'élève. Il faut peut-être revenir sur cette « espérance éducative » que suscite l'art (Kerlan, 2004), pour l'interroger et tenter d'en explorer les voies d'action. Si la question de l'objectivation des apports artistiques est prégnante (Lauret, 2014 ; Kerlan et Lauret, 2008 ; Winner, Goldstein et Vincent-Lancrin, 2014), elle se déploie d'abord avec un souci de légitimation des arts. Ces recherches se confrontent cependant à la question complémentaire, non seulement des bénéfices, mais bien aussi des choix d'enseignement, des didactiques adoptées. Nous voudrions donc prolonger ces travaux en interrogeant l'art en action, du point de vue des dimensions subjectives impliquées par les différentes situations d'enseignement artistique.

Comment les arts peuvent-ils avoir un effet éducatif ? Quels sont leurs modes d'action ? L'enquête se précise en cherchant à « opérationnaliser » la réflexion sur l'art : cette ambition ne signifie pas un renoncement à la pensée mais bien une relance de celle-ci grâce à l'expérience des classes. En allant « voir de près », en cherchant à comprendre finement les choix faits par les enseignants et l'expérience des élèves, en mettant en relation projets et pratiques, nous voudrions clarifier les enjeux et les modes d'action. Le projet dont le texte présent se voudrait un jalon concerne en effet

une recherche collaborative menée avec le pôle « Éducation artistique et culturelle » du *Centre National de la Danse*[1] : cette recherche accompagne les médiateurs pour les aider à clarifier les principes et les modalités de leurs actions. Est donc visée l'élaboration « d'outils » qui permettent de guider les échanges entre les différents acteurs et avec les élèves. Nous nous inscrivons dans une perspective didactique, en prise avec les pratiques de terrain et cherchant une effectivité de la transmission : ce souci sera occasion pour penser, et essai de clarification des valeurs de sensibilité, de créativité, ou encore d'originalité.

En tant qu'interrogation sur les actes d'enseignement, notre propos s'inscrit donc dans une didactique, et même une « interdidactique[2] » pour autant que la réflexion se nourrit d'études sur les différents arts. Ce choix répond d'une part au constat d'une évolution des arts qui conduit à leur hybridation (Frimat 2010 ; Michaud, 1997) : ainsi la performance ou l'installation apparaissent-elles comme des paradigmes d'un art contemporain qui bouscule les identités et les hiérarchies pour renouveler l'expérience artistique et lui donner plus de force. Cette hybridation des arts permet de considérer une communauté des enseignements artistiques. On cherchera à comparer une pratique d'enseignement à une autre, en s'orientant vers le principe d'éléments communs de didactique : les principes d'une didactique disciplinaire éclairent et interrogent ceux d'une autre. L'écart met en travail la culture professionnelle héritée ; et la notion d'interdidactique voudrait rendre compte de la possibilité de faire dialoguer les différents enseignements artistiques en interrogeant des logiques communes.

L'interdidactique sera donc moins considérée comme une discipline spécifique que comme l'hypothèse d'un commun entre des pratiques d'enseignement différent. Nous avancerons que cette interdidactique se construit à partir d'un projet central, celui d'une émancipation des élèves. Sans méconnaître la réalité des conditions et des rapports de force, l'émancipation affirme la possibilité d'une liberté inscrite dans l'histoire. Elle engage volonté et confiance, dans le rapport à soi et à sa situation présente, en se fondant sur la prise de conscience de ses moyens d'actions. Elle affirme alors la possibilité de s'ouvrir à l'indéterminé et à l'inconnu d'une vie à écrire et d'un monde à inventer. Le point de vue didactique se soutient donc d'une anthropologie philosophique sous-jacente : celle d'une humanité en marche, capable d'action, d'invention individuelle et historique. Les arts interviennent de manière singulière dans les processus d'émancipation : ils contribuent à déplacer et à mettre en travail le « partage du sensible » que Rancière (2000) peut considérer comme au fondement du fait politique. D'autre part, et de manière corolaire, ils engagent une créativité qui n'est pas propre aux arts mais qui devient un objet d'exploration dans ces pratiques. En effet, si la créativité inhérente à l'émancipation se manifeste dans l'ensemble des activités humaines (Winnicott, 1975), la possibilité d'inventer et d'explorer devient l'objet même de la pratique artistique par la production d'œuvres et l'élaboration de formes.

---

[1] Je remercie F. Delmas, responsable de l'équipe, de son accueil et de la qualité de nos échanges.

[2] La notion est développée par Chabanne (2015) pour répondre au défi de l'enseignement de l'histoire des arts qui porte sur l'ensemble des arts et qui requiert différentes voies d'accès aux arts : rôle du langage, complémentarité entre réception et production, intérêt de considérer l'œuvre du point de vue de ses caractéristiques formelles, de l'expérience qu'il est possible d'en faire, en même temps que de la mise en perspective historique de ces différents aspects que l'on peut se proposer.

Hypothèses et cadre théorique

Nous interrogeons donc ce qui peut se produire dans les enseignements artistiques à partir de l'espoir d'une émancipation à laquelle les arts, à leur manière, contribueraient. Non que les arts puissent réaliser ce programme éthique et politique par eux-seuls, mais par une contribution dont on interroge la spécificité. En retour, penser les situations d'apprentissage nous paraît requérir une pensée du projet éducatif impliqué et des effets subjectifs attendus.

Émancipation et individuation

La notion d'émancipation indique un tel projet en tant qu'il définit, par exemple chez Rancière, l'horizon d'un déplacement et d'une mise en travail de l'ensemble des places, des identités et des rôles, de tout ce qui fonde la signification. Rappelons la proposition de Rancière :

> *« J'appelle partage du sensible ce système d'évidences qui donne à voir en même temps l'existence d'un commun et les découpages qui y définissent les places et les parts respectives. Un partage du sensible fixe donc en même temps un commun partagé et des parts exclusives. Cette répartition des parts et des places se fonde sur un partage des espaces, des temps et des formes d'activité qui détermine la manière même dont un commun se prête à participation et dont les uns et les autres ont part à ce partage » (Rancière, 2000, p.11).*

L'apport de Rancière est de montrer que l'émancipation, avant d'être politique et historique, est sensible et cognitive. Elle engage des régimes de pensée et des manières d'être. Avant de porter sur la place de l'individu dans la société, elle engage le fait même de l'individualité et les possibilités de développement de l'individu. Pour préciser ce point et préciser les voies possibles de l'émancipation, nous nous appuierons sur les travaux de Simondon, dont les commentaires par Bidet et Macé soulignent une certaine proximité avec Rancière. Ce qui est en jeu, c'est bien que les individus soient véritablement émancipables, « c'est-à-dire qu'ils ne sont pas « faits » une fois pour toutes, que leur singularité est toujours en mouvement, et que seuls s'offrent à l'examen les processus qui sans cesse les produisent, les reproduisent et les transforment (Bidet et Macé, 2011, p.400) ». Si les développements que Simondon consacre à la pratique artistique sont très limités, en revanche sa pensée de l'individuation nourrit une éthique du devenir (Combes, p.104) où l'évolution de l'individu répond à une dynamique de l'être, toujours doté d'une « réserve de devenir » (Simondon, 1987-2007, p.229). Pour le philosophe, un individu se caractérise par son individualité – c'est-à-dire la clôture d'une identité et d'une appartenance sociale - mais aussi par sa puissance d'individuation, c'est-à-dire d'évolution et d'invention. Cette individuation repose d'une part sur l'existence en lui-même de forces préindividuelles, à même de nourrir le processus de transformation ; et, d'autre part, son inscription dans un transindividuel où l'individu se découvre être d'histoire et de culture, partageant des problèmes et des significations avec l'ensemble de l'humanité. Nous avancerons donc l'hypothèse que les arts peuvent avoir un effet émancipateur en ce qu'ils sont forces d'individuation, individuation qui se joue dans le nouage de trois expériences : celles du préindividuel, du transindividuel, et de l'individualité même. L'apport de Simondon serait ainsi de préciser les voies d'émancipation, de montrer comment le remaniement du partage du sensible contribue au développement des individus : les sujets sont « plus et moins qu'un individu » (Bidet et Macé, *id*.), et

dès lors capable d'échapper à des identités et des places assignées. En se situant à la limite de l'ontologie et de la phénoménologie[3], Simondon éclaire l'expérience en proposant un langage qui traduit les mouvements internes en même temps que leurs effets. Pour les arts - champ de pratiques qui valorisent le ressenti, l'intuition et l'expérience - s'ouvre ainsi la possibilité d'objectiver les enjeux et les actions.

Une triple didactique

La triplicité dynamique de l'individuation aide à ressaisir les divers matériaux empiriques que nous avons pu recueillir (travaux principalement en arts plastiques et en danse, que complètent des observations en théâtre, musique et littérature) et à l'éclairer dans le prisme d'une modélisation. Ce modèle constitue un acte théorique. La systématicité que nous lisons chez Simondon définit une structure de pensée qui interroge les pratiques de classe observées : ce dialogue produit en retour un cadre ayant une valeur propre et qui peut guider la réflexion didactique. On avancera alors l'hypothèse selon laquelle les modalités scolaires de l'émancipation dans le champ artistique opèrent au nouage d'une didactique de la sensibilité, de la poéticité et de l'historicité. Trois lieux du travail peuvent être proposés en enseignement artistique :

a) Tout d'abord, le développement de la sensibilité (attention au fonctionnement corporel, développement de l'attention proprioceptive, exploration des possibles kinésiques), qui constitue une voie d'accès au préindividuel. Une didactique de la sensibilité produira une modification des évidences les plus profondément inscrites dans le corps, comme la découverte d'une réserve de possible – le développement de la sensibilité construisant le sol de nouvelles individuations.

b) Deuxièmement, la construction du pouvoir de produire des œuvres, de quelque nature que ce soit, que l'on désignera comme poétique. Cette capacité à produire des œuvres constitue une expérience de l'individuation comme avènement d'individus nouveaux ayant une existence propre[4]. Le terme de poéticité voudrait désigner la capacité à mener une action poétique – en renvoyant à la poétique, par exemple aristotélicienne, comme ensemble de règles à suivre pour composer des œuvres correspondant aux canons d'un art. « Poïétique » aurait pu être préféré, en tant que science normative du « rapport dynamique qui unit l'homme à son œuvre pendant qu'il est aux prises avec elle » (Passeron, 1989, p. 16). Dans la perspective d'un enseignement artistique, le terme de « poéticité » voudrait dépasser le projet d'une poétique en interrogeant les dimensions subjectives de la création mais ne pas étendre le projet à l'ensemble des activités humaines comme le fait Passeron (pour qui « on est en droit de parler d'une poïétique des religions, des langues, des mythes, des philosophies, des techniques et des sciences, des mœurs et du droit, comme d'une poïétique politique », p. 23 – 24.) Une didactique de la poéticité construira la conscience progressive de la possibilité de produire de nouveaux individus, en dépassant les limites et les fixités des individualités

[3] Rappelons que *L'individuation Psychique et collective* est dédiée à la mémoire de M. Merleau-Ponty alors que du *Mode d'existence des objets techniques* remerciait G. Canguilhem, qui avait dirigé la thèse dont l'ouvrage est issu.

[4] Les notions d'individu et d'individuation chez Simondon ont une portée ontologique et ne réduisent pas aux êtres humains. Un cristal, tout être vivant, une société constituent des individus puisqu'ils ont le pouvoir de former des entités distinctes capables de développement (cf. Simondon, 2005).

existantes. L'émancipation individuelle se joue dans la découverte d'un pouvoir agir, et de pouvoir créer des œuvres, c'est-à-dire des entités individuées qui répondent à des besoins personnels d'expression en même temps qu'elles peuvent être accueillies et appréciées par un public[5].

c) Enfin, l'ouverture à une histoire des œuvres et à la compréhension des formes de l'historicité. L'enjeu est de faire apparaître un ordre transindividuel de la culture, ordre des significations qui éclairent les problèmes en leur donnant sens. Une didactique de l'historicité visera à montrer que l'individu, en tant que producteur d'œuvres, retrouve une histoire à laquelle il contribue par son action. Il peut ainsi s'affranchir des contraintes imposées par le monde social auquel il appartient pour s'affilier à d'autres mondes pour y trouver soutien et légitimité. Cette historicité soutient l'émancipation en permettant de s'appuyer sur d'autres communautés – communautés d'expérimentation qui dépassent les limites de l'inscription sociale. De même que la lecture du *Télémaque* de Fénelon par les élèves de Jacotot leur montrait le pouvoir de la lecture de dialoguer à travers les siècles, l'accès au transindividuel soutient la recherche individuelle en offrant une culture avec laquelle l'individu peut librement dialoguer.

Ces trois aspects peuvent se penser selon un axe temporel : de préparation et de mise en condition à la production, de travail créatif, et d'inscription des œuvres produites dans une histoire. En même temps, le parcours se lit en sens inverse : la conscience d'une historicité contribue à une caractérisation des arts qui oriente la production, le travail de création sollicitant et mettant en mouvement la sensibilité. L'émancipation se joue ainsi dans le nouage d'un triple développement : celui d'un sujet vif et tonique (sensibilité), d'un sujet capable (poéticité), et d'un sujet culturel conscient de s'inscrire dans une histoire et d'y intervenir (historicité).

Trois boucles complémentaires

Ce développement se produit par des expériences successives et complémentaires. Si les arts peuvent avoir un effet émancipateur, c'est aussi parce que les individus provoquent, pour une large part, les effets qui les affectent. De manière générale, la subjectivité se caractérise par sa capacité à faire des expériences sur soi. Les processus développementaux se produisent par l'effet des réactions circulaires (Fabre, 2015) par lesquelles le sujet produit pour lui-même les actions qu'il a subies et se construit dans la conscience des conséquences de ces gestes. Le psychisme se situe alors à l'interface entre intériorité et extériorité : une subjectivité expérimentale se constitue, à la fois passive et active. Les arts amplifient ces phénomènes en proposant des pratiques qui constituent des expérimentations de la subjectivité sur elle-même[6]. On proposera le terme de boucle pour rendre

[5] L'expérience de l'individualité peut se lire, dans la perspective de Rancière, comme manifestant et consolidant la volonté et son pouvoir. De même la méthode de Jacotot est-elle lue comme une révélation de la volonté : « on pouvait apprendre seul et sans maître explicateur » selon (Rancière, 1987-2004., p. 24).

[6] La thématique du « sujet lecteur », dans le champ littéraire, souligne les implications subjectives de l'expérience de la lecture. L'élève s'engage dans sa rencontre avec le texte en se mettant à l'écoute des émotions et des idées que celui-ci fait naître. La lecture est vécue comme une expérimentation sur soi qui révèle des pans inconnus de la personnalité et comme une opportunité de modifier ses cadres de perception du monde (cf. Langlade G. et Rouxel, 2004).

compte de ce processus caractéristique des effets subjectifs de la pratique artistique. Le modèle premier en est la « boucle sensorimotrice » :

> *« La sensation, source motivationnelle du mouvement permet d'explorer et d'étirer la boucle sensori-motrice Cette boucle information, réception, action va être la source d'apprentissages. Ainsi en étirant le temps entre la sensation perçue et la réponse motrice choisie, on peut travailler sur la temporalité des réponses et des dialogues… La présence à soi dans la danse est une condition au mouvement. Je ne peux sentir que si je suis en connexion à moi-même. La présence devient inhérente à l'activité. » (Brun, 2013, p.61).*

Le motif de la boucle montre une complémentarité entre action et réception, entre un mouvement de « sortie » de soi et un retour qui enrichit le sujet par les expériences qu'il s'est donné à lui-même. On repèrera ainsi trois boucles : a) la boucle sensorimotrice qui relève de la sensibilité (l'action modifie la perception par des effets proprioceptifs en même temps que l'enrichissement de la perception affine l'action, par exemple par un guidage renforcé). b) Une boucle du faire-œuvre (la production d'une œuvre reconnue comme sienne renvoie à l'élève une image de lui-même comme capable et l'instruit sur ses goûts, ses désirs, ses préoccupations qui pouvaient être restés inconscients jusqu'alors). c) Une boucle enfin de l'histoire (analyser une œuvre – fût-elle la sienne – en la situant historiquement renvoie à l'élève la conscience d'une histoire en cours dont il hérite et à laquelle il est invité à contribuer).

En insistant sur le fait que l'élève s'affecte lui-même et devient témoin des actions qu'il produit, nous soulignons l'incertitude de tout processus éducatif : en particulier en arts, les enseignants ne font que des « propositions » qui ont un faible pouvoir contraignant. Ce phénomène résulte du faible poids scolaire des disciplines et des activités, mais aussi de ce que les consignes sont des propositions d'expériences et non des formulations de contraintes, qui appellent l'interprétation et la réappropriation par l'élève[7]. C'est bien par ce « dialogue du sujet avec lui-même » que se forme une dynamique émancipatrice : il convient alors de préciser les modalités scolaires d'un tel dialogue.

1) Sensibilité

Les arts mobilisent la sensorialité : l'ouïe en musique ou en littérature, la vue dans les arts plastique, l'ensemble des sens et le proprioceptif en danse… Ils sollicitent et développent la perception des nuances, la capacité à saisir des fines différences de même qu'à capter un nombre croissant de caractéristiques. Cette « expérience esthétique » (Schaeffer, 2015) est suscitée par un ensemble d'activités où la sensorialité fait écho à l'ensemble de la subjectivité. Ces activités forment un sujet

[7] P. Rayou (2009) sollicite la figure de la boucle pour interroger la cohérence des devoirs à la maison par rapport aux activités réalisés en classe : dans une perspective sociologique, poser la question de ce qui peut faire boucle, de la possible complémentarité entre des lieux et des activités hétérogènes, permet d'interroger l'école comme lieu d'apprentissage et de socialisation à l'étude. La boucle interroge la trajectoire qui part de l'école vers la maison, pour retourner vers l'école et permettre une consolidation des connaissances comme de la posture d'élève. Nous sollicitons un mouvement comparable avec une différence de perspective. Il s'agit moins pour nous d'étudier les modalités empiriques et les conditions de réalisation de cette boucle que d'en concevoir la dynamique. Une approche sociologique et différentielle pourrait ultérieurement considérer les facteurs scolaires et sociaux qui permettent la réalisation du projet de l'éducation artistique ou qui le contrarient.

capable d'interroger les schèmes installés de perception et de déplacer les habitudes construites socialement. En jouant sur la sensibilité, les arts rendent donc capable de rupture et invention de nouveauté en opérant au plus près du fonctionnement psychique. Comment alors développer la sensibilité, c'est-à-dire faire accéder au préindividuel ? Il s'agit de permettre aux élèves de comprendre l'expérience proposée (comme accès à des fonctionnements et des zones psychiques peu ou pas mobilisées dans les situations quotidiennes), et d'accepter celle-ci en dépassant les réactions d'angoisse ou de rejet que cette expérience psychique pourrait susciter.

a) Sensibilité et subjectivité

Une « culture de la sensibilité » (I.O. 2002) conduit ainsi, par la diversité des situations d'enseignement et des expériences proposées, à une conscience enrichie du corps, d'un corps un et multiple, à même d'inventer et de s'inventer. Dans leur versant esthétique, les arts mobilisent et développent la sensibilité. Cette notion est centrale en même temps que difficile à caractériser. Peut-être est-ce qu'elle désigne, justement, la part la moins objectivable, la plus infime en même temps que la plus fondamentale de la subjectivité. La sensibilité orienterait vers le lieu même, le sol, de l'activité psychique. En éveillant la sensibilité, en cultivant celle-ci, les arts contribueraient à une prise de conscience du corps permettant une action plus décidée, plus entière et plus libre. Comment penser le pouvoir émancipateur d'un travail sur la sensibilité ? Celle-ci a pour effet de rompre le ressenti d'unité individuelle en accentuant les sensations périphériques qui proviennent des différents organes et membres. Dans la perspective ouverte par Simondon, on avancera que la sensibilité révèle un en-deçà de l'individualité, que « nous ne sommes pas seulement des individus, que notre être n'est pas réductible à notre être individué », comme le commente Combes (p.56). La sensibilité peut se comprendre comme la manifestation d'un préindividuel, préindividuel qui soutient le processus d'individuation et qui le nourrit. L'individu se révèle plus riche et plus complexe, porteur en soi d'une puissance de développement et d'invention. On pourra alors considérer l'ensemble des expériences qui opèrent une rupture de l'individualité pour l'accès au préindividuel. Les arts élaborent la tension entre corps entier et corps segmentaire où les différents membres se révèlent et manifestent leur autonomie[8], une tension qui joue entre fonctionnement focalisé et valorisation des processus périphériques[9].

[8] Erhenzweig, 1975, souligne l'importance d'une rupture des Gestalt perceptives. L'art engage la créativité en rompant les processus figés de la perception et en rendant disponible les composants élémentaires pour de nouvelles créations.

[9] Avançons que, si l'on considère la sensibilité du point de vue du préindividuel, on pourra élargir l'approche par-delà le corporel : on touche à tout ce qui se situe en deçà de l'individualité, et en particulier à la question de l'imaginaire. La culture de la sensibilité conduirait ainsi à reconnaître cette activité psychique aux limites de la conscience, à la présence d'objets qui révèlent ce qui est souvent considéré comme une part nocturne de l'activité mentale. Le caractère de préindividuel se manifeste dans l'émergence d' « images », d'objets mentaux qui ne semblent pas provenir de la pensée mais d'une source inconnue, fût-elle située en soi-même, « dans les profondeurs psychiques ».

b) Le développement comme boucle

La boucle sensorimotrice apparaît comme la forme paradigmatique d'un développement produit par des actions qui enrichissent la sensibilité. En particulier en danse, les exercices physiques proposent des mouvements qui sollicitent des postures en explorant des aspects du fonctionnement corporel et psychique que les situations de la vie quotidienne ignoraient. L'expression « boucle sensorimotrice » manifeste ainsi le couplage entre les systèmes d'action et de réception dans le corps humain par lequel le sujet fait expérience de lui-même. La formation se joue alors par l'acceptation des activités proposées et par une écoute des réactions corporelles. Ainsi d'une enseignante experte en danse :

> *« En invitant les étudiants à constater ce qui se passe dans leur corps en mouvement, elle les amène à opérer une sorte de dissociation entre un niveau de conscience qui initie, voire dirige, le geste, et un niveau qui constate le geste qui se fait et qui en identifie les propriétés au niveau kinesthésique, proprioceptif et topographique. Le sujet en mouvement devient ainsi à la fois l'auteur et le témoin intérieur de sa propre expérience corporelle » (Brun, p. 206 – 207).*

Devenir « auteur et témoin » : la boucle opère en sollicitant conjointement l'attention sensible et la gestualité. Dans une perspective interdidactique, on pourra interroger la généralité d'une telle boucle sensorimotrice. En arts plastiques, la dimension matérielle et l'usage des outils montre également l'importance de la gestualité et des informations qui naissent des différentes expériences (expérience visuelle mais aussi corporelle dans l'attention au retour d'informations que produisent les outils). On pourra souligner que la littérature est aussi un phénomène corporel, qui mobilise la valeur sonore des écrits et qui explore, par l'écriture, l'ensemble de l'être au monde du sujet[10]. En musique même, la recherche de performances et des qualités du son conduit à explorer l'anatomie et à rendre sensible au fonctionnement corporel le plus subtil : effet du souffle sur le son produit par les instruments à vent, motricité des épaules, des poignets ou des doigts… On pourrait alors souligner que la diversité des arts et des médiums conduit à une diversité d'expériences, ainsi qu'à des prises de conscience différente des potentialités individuelles.

La discussion porte peut-être davantage sur l'hypothèse d'une pratique artistique émancipatrice. Faure (2000) distingue entre « modèle de la discipline » et « modèle de la singularité » à propos de la danse – distinction qui renvoie aux deux pratiques de la danse classique et de la danse contemporaine. Une telle distinction tendrait à prouver qu'il n'y a pas une éducation artistique mais deux : une qui viserait la singularité, dans une perspective émancipatrice, tandis que l'autre aurait pour effet de conformer les élèves à un modèle et de les soumettre à une discipline. Dans ce cas, il n'y aurait pas vraiment boucle mais plutôt imitation et intériorisation : l'enseignant devient le juge principal de l'activité, la conformité à un modèle visuel l'emporte sur le ressenti intérieur. À cela, deux arguments pourront être opposés. Tout d'abord, la sensibilité est requise au moins comme condition pour une prise d'informations et un contrôle des gestes permettant le respect des

[10] Dans les ateliers d'écriture littéraire, F. Bon (2000-2011) propose des exercices qui jouent sur la sensibilité. L'écriture, en tant qu'outil d'appréhension de la complexité du monde et d'affirmation d'un point de vue singulier sur celui-ci, interroge l'ensemble des « interfaces » sensorielles : exploration des limites de la perception visuelle, jeux avec les résonateurs et l'anatomie de la parole, mobilisation du souffle, exploration de la valeur sonore et rythmique du langage d'un côté, mise à l'écoute des images mentales, des évocations de l'autre (solliciter par exemple les souvenirs d'enfance comme réservoir d'images et de sensations)…

consignes – elle se manifesterait donc au moins comme une défaillance (appelant les remontrances de l'enseignante, comme le décrit Faure). De plus, l'expérience subjective des élèves dans le modèle de la discipline est à interroger pour comprendre l'intérêt, voire le plaisir, qu'ils peuvent trouver à cet enseignement. Il semble donc que la dimension expérientielle, et l'effet de boucle, soient bien présents dans les enseignements artistiques mais à un degré plus ou moins important. La comparaison entre les arts conduirait plutôt à promouvoir une attitude expérimentale d'attention à la sensibilité dans des enseignements artistiques où cet aspect est moins explicite.

c) Vers une didactique de la sensibilité

Comment faire expérimenter la boucle de la sensibilité ? Dans le contexte des enseignements artistiques, il faut que se produise une expérience nécessairement individuelle mais qui ne peut être produite que par des interactions sociales, celles d'une situation d'enseignement. L'élève doit accepter d'entrer dans la contrainte de la consigne en la considérant comme une opportunité d'expérience. Combes souligne bien la difficulté du rapport au préindividuel tel qu'on le trouve chez Simondon : la « relation entre l'être individué et une part de réalité préindividuelle non encore individuée que tout individu porte en soi » relève d'une affectivité (p.86) qui peut être envahissante. Il est difficile de se mettre à l'écoute de soi et d'accepter ce qui n'est pas encore élaboré ; pour Simondon, cette épreuve apparaît dans l'angoisse qui montre que

> *« s'il appartient à l'affectivité de placer le sujet face à une part de préindividuel en lui qui excède sa capacité de résorption individuelle, cet excès peut prendre, au sein du sujet qu'il éprouve, la forme d'une invasion insupportable » (Combes p.57).*

Il s'agira donc de permettre aux élèves de comprendre les enjeux des situations et de les encourager à faire les expériences proposées en les mettant à l'écoute d'eux-mêmes, et en prévenant les obstacles.

Un répertoire d'activités[11]

Les pratiques artistiques ont élaboré un répertoire d'activités souvent riche, qui permet à l'élève d'expérimenter sa sensibilité. Une analyse spécifique de l'enseignement de la danse est particulièrement intéressante : il existe un très large répertoire d'exercices et d'activités qui permettent d'expérimenter le corps en mouvement, mais aussi la relation entre mouvement et souffle, ou encore la relation entre le corps et son espace environnant. En proposant des méthodes pour prendre conscience de son corps (une main touche l'autre, une main parcourt le corps…) ou en mettant à disposition des accessoires qui amplifient le geste et lui donnent plus de présence, la classe de danse déploie un savoir-faire réel pour la conquête de la sensibilité.

[11] Le balisage du projet d'interdidactique se fait en distinguant « répertoire d'activités » et « organisation du milieu ». Ces deux aspects renvoient à l'analyse didactique d'une « double sémiose » (Forest et Batézat-Batellier, 2013), où l'activité d'apprentissage s'appuie sur la perception du contrat didactique et du milieu didactique.

Dans les différents arts, la sensibilité est sollicitée plus ou moins explicitement. Il peut s'agir d'activités spécifiques – « exercices » qui ont valeur d'échauffement par exemple, avec un rôle préparatoire aux phases de recherche créative – ou bien de manières d'accompagner les activités ayant une fonction première d'entraînement et d'automatisation. L'action didactique se joue alors à deux niveaux complémentaires : d'une part dans l'extériorité des consignes, qui doivent pouvoir susciter des ressentis inconnus, et d'autre part, dans l'accompagnement de l'élève qui doit s'approprier les consignes en orientant son attention sur des éprouvés parfois subtils. La prise de conscience de la motricité des doigts, par exemple pour un instrument de musique, n'est pas un objectif en soi mais la condition d'accès à la virtuosité. Dans les arts plastiques, la boucle se produit principalement à partir des traces produites : les incitations permettent de rendre sensible à des qualités restées inaperçues (obliger par exemple à peindre avec une seule couleur que l'on diluera plus ou moins aide à expérimenter les nuances de valeurs). La comparaison entre les arts, en particulier entre des arts qui clarifient l'exercice comme expérimentation de la sensibilité et des arts où la sensibilité reste moins explicitée, ouvre des perspectives : la question d'éducations musicale et plastique qui développeraient la sensibilité, avant même tout souci de production ou de qualité d'exécution, appelle l'investigation.

Une organisation du milieu

Le milieu est le complément des propositions ; il contribue à l'interprétation des consignes par les élèves en même temps qu'il apporte les ressources nécessaires. Il s'agit par exemple de caractériser le cours ou le temps d'exercice comme un temps à part de l'ordinaire des activités : l'emploi d'une musique de fond en danse opère ainsi pour rendre sensible à une sensorialité modifiée. De même, on pourra demander aux élèves d'enlever leurs chaussettes, à la fois pour des raisons de sécurité (ne pas glisser), d'attention aux sensations (provenant de la voute plantaire) et de marquage symbolique (d'acceptation de l'expérience). La consigne, en danse, de « trouver son espace » a une valeur semblable d'organisation par l'élève d'un milieu dans lequel il puisse expérimenter sa sensibilité, en trouvant protection et stimulation.

Le milieu est également caractérisé par des artefacts qui provoquent l'expérience : les arts plastiques opèrent en proposant de varier la taille des supports, la qualité des médiums ou encore celle des outils (taille et souplesse des pinceaux par exemple). En littérature, le choix du support d'écriture est une variable possible (on pourra ainsi éviter le format A4 traditionnel pour bousculer les habitudes). En danse encore, l'emploi d'accessoires comme des morceaux de tissus qui amplifient les mouvements constituent des leviers pour mieux prendre conscience des effets de la gestualité. Qu'en est-il en musique ? On pourra peut-être évoquer l'intérêt de varier les instruments pour percevoir des variations dans les réactions et les qualités sonores. Mais on ne peut que remarquer que ces variations s'opposent à la familiarisation recherchée, familiarisation qui est certainement un processus long et difficile (outre des possibilités matérielles et financières d'appartenance légale des instruments)…

Un dernier aspect de la constitution du milieu est constitué par le langage de l'enseignant, qui doit permettre la compréhension des situations, d'un point de vue extérieur mais surtout intérieur. En

danse, on a pu insister sur le rôle des métaphores qui cherchent à évoquer des ressentis sensoriels ; ou encore, en arts plastiques, on cherchera à évoquer l'énergie dans la gestualité du peintre (Fabre, 2017). Le langage guide la manière de faire en indiquant des nuances et en proposant des métaphores ; il aide également à guider l'attention sur les éprouvés corporels, à s'ouvrir à des sensations fugaces, à clore donc la boucle de la sensibilité dans une découverte de soi.

Au total, dans la sensibilité, « le corps dialogue avec sa propre matière, son temps, sa fibre intérieure. » (Louppe, p.102). L'éducation à la sensibilité apparaît comme un objectif central en même temps que difficile des enseignements artistiques. Renvoyer l'élève à lui-même, lui faire prendre conscience de zones obscures de sa subjectivité le met en danger en le plaçant aux limites. Mais ce travail permet l'avènement d'un sujet expérimental, ouvert à l'altérité en soi comme à l'altérité des autres, prêt à s'engager dans l'aventure d'une création. Comme le notent Chopin et Saladain (2017) « c'est parce qu'ils sont conduits à vivre l'expérience quotidienne de la déformation que les danseurs intègrent aussi cette disposition, au plein sens de Bourdieu, à la disponibilité. » Il s'agit de partir à la « recherche de l'inconnu en soi » (Pressard-Berthier, 2016, p.158), en développant une disposition à la disponibilité qui aide à accueillir le nouveau et qui soutient le travail créatif. La sensibilité ouvre ainsi à la poéticité, qui en prolonge l'expérience.

2) Poéticité

Le second pilier des enseignements artistiques concerne ce qui peut en apparaître comme l'aspect le plus significatif, à savoir le fait de développer la capacité de l'élève à produire des œuvres, que celles-ci soient de l'ordre de l'artefact – ayant matérialité et pérennité – ou de la performance, chorégraphique ou musicale par exemple[12]. Ces œuvres, d'un point de vue simondonien, peuvent se caractériser comme individus en tant qu'elles sont achevées et closes, en même temps qu'on pourra leur attribuer un pouvoir d'individuation – l'autonomie dans la créativité reposant bien sur le pouvoir de produire une « œuvre », au sens d'un ensemble de productions entretenant des relations communes. Une didactique de la poéticité vise à montrer aux élèves la possibilité de produire une œuvre ayant une existence autonome en réponse à une intention personnelle. Comment manifester et développer le pouvoir de produire des individus autonomes mais liés à des préoccupations personnelles et partageables par un public ? L'enjeu est d'articuler la sollicitation de la motivation et des aspirations des élèves avec la conscience de l'exigence d'une forme qu'un public accueille et reconnaisse. Sans prétendre déterminer l'œuvre en cours, des enseignements artistiques pourront chercher à rendre l'élève capable de conduire de manière autonome ses projets.

a) Poéticité et subjectivité

Une didactique de la poéticité visera donc à montrer à l'élève la possibilité de « faire œuvre », c'est-à-dire de produire quelque chose qui exprime d'une certaine manière sa subjectivité. Elle en montre

[12] Si de telles performances sont éphémères, la notion d'œuvre peut encore prévaloir dans la mesure où les interprétations elles attendent l'accueil d'un public et que des enregistrements pourront les fixer dans le temps.

aussi les conditions et les exigences, en soutenant les essais, en indiquant des ressources, de même qu'en aidant à comprendre les exigences propres à la visibilité. Produire des œuvres : une telle « créativité » se situe à la jonction entre une dynamique psychique interne et une compréhension des formes, de leur travail et de leur histoire. Elle engage également des compétences spécifiques qui relèvent de la capacité à élaborer une intention voire une aspiration fugace. Ces compétences doivent alors permettre de développer un projet depuis son esquisse jusqu'à l'œuvre achevée en enrichissant les états intermédiaires pour gagner en force, complexité, originalité. Si les aspects culturels relèvent d'une historicité que l'on étudiera ultérieurement, l'enjeu de la poéticité est de rendre capable de faire œuvre, en élaborant une intention initiale par un véritable travail de recherche. Les pratiques artistiques sont probablement particulièrement intéressantes pour une expérience de la capacité à agir, de l' « agentivité » (Bandura, 2007) dans la mesure où les productions sont relativement « légères », peu onéreuses et faciles à réaliser. Il est possible de faire l'expérience de l'ensemble du parcours, de l'intention à la présentation un public assez rapidement, en manifestant le caractère de « boucle » c'est-à-dire le double mouvement vers l'extériorité de l'œuvre produite puis le retour vers la subjectivité se nourrissant de cette production.

b) Le développement comme boucle

De même que l'on pouvait faire apparaître une boucle entre actions et sensations, le développement de la poéticité repose sur la boucle qui se produit entre intention et production. L'intention expressive conduit à un ensemble d'actions qui produisent des traces. Celles-ci sont ensuite considérées comme une production première dont l'élève pourra considérer les composants formels, qu'il interrogera en rapport avec une réflexion émergente sur son intention initiale ainsi que sur les moyens d'expression qu'il a choisis. Les arts varient dans la manière de rendre les élèves attentifs à leur production : observation de la production plastique, par exemple dans un espace différent de celui où elle est produite ; enregistrement vidéo des performances de danse ; relecture différée ou devant les autres participants d'un atelier pour les productions littéraires… La boucle construit ainsi une conscience du projet artistique fondée sur cet aller-retour entre des fins et des moyens, entre une intention plus ou moins claire et la matérialité objective de l'œuvre produite. Une expérience progressive du travail de la forme se développe ainsi[13].

[13] Le thème de la boucle que nous explorons n'entre-t-il pas en conflit avec une approche prédominante dans le champ de la créativité, celui de la caractérisation d'un « processus créatif » ? Une telle approche demanderait de préciser les caractères généraux et la spécificité propre à l'idiosyncrasie de chaque artiste. Il est probable que l'incertitude portant sur le caractère générique ou spécifique du processus créatif (y a-t-il un processus créatif universel ? Propre à un artiste ? Ou même inhérent à un genre voire une œuvre ?) indique bien qu'il ne s'agit pas d'une méthode, mais toujours d'une certaine manière d'anticiper le futur de l'œuvre, de se confronter à la tension entre objectité de la production et inobjectif de l'intention. Les jalons du processus créatif, loin de n'être que des étapes distinctes et sans lien les unes avec les autres, se relient les uns aux autres. Elles s'articulent entre attention à un désir expressif, œuvre en cours et anticipation des moyens nécessaires à la réalisation. En particulier, le travail sur les phases exploratoires, comme l'usage de brainstorming ou le relevé de notes fixant les intuitions (repères culturels intéressants, valeurs recherchées, idées émergentes, etc.), peuvent se lire dans la perspective d'une méthodologie de la créativité. Mais elles apparaissent également comme des œuvres à part entières, œuvres minimes qui préparent d'autres œuvres : la boucle s'établit alors entre intention et œuvre préparatoire, l'observation de cette œuvre préparatoire nourrissant le pouvoir d'agir et de créer une œuvre plus riche et plus aboutie.

c) Vers une didactique de la poéticité

Comment initier les élèves à la recherche artistique ? Comment leur montrer la possibilité de traduire des intentions expressives en œuvre, en même temps que l'exigence d'une conscience et d'un travail de la forme qui permettent l'appréhension et qui contribuent à l'élaboration de l'intention première ? Un objet du travail est d'aider les élèves à se distancer de leurs intérêts premiers tout en s'appuyant sur ceux-ci, pour rencontrer un questionnement plus spécifiquement formel par lesquels ils puissent élaborer leurs intentions et rencontrer un public. Entre intérêts juvéniles et acculturation, le travail se joue peut-être sur un double plan : entre le motif apparent qui peut répondre aux attentes spontanées des élèves et l'élaboration d'un langage, par un travail de la forme où prédominent les enjeux esthétiques et artistiques. En arts plastiques par exemple, Lemonchois (2017) propose des exercices qui développent la conscience de la forme en laissant les élèves choisir le thème de leur production en fonction de leurs préoccupations personnelles.

Outre la conscience progressive de la forme comme élaboration des intérêts personnels, un enjeu complémentaire et corrélatif sera de préciser l'autonomie laissée aux élèves : en tant que finalité, il est nécessaire d'en permettre l'expérience tout en apportant les moyens ainsi que les conditions d'exercice. Si le risque est toujours présent d'une modélisation par l'enseignant qui réduirait la recherche à l'application de consignes données, le risque inverse d'une sollicitation de l'autonomie qui ne serait pas outillée est réel. En fonction de l'âge et de l'avancement des élèves, on jouera sur des dispositifs plus ou moins directifs, permettant de parvenir à un équilibre entre guidage et autonomie. Dans chaque art, les réponses aux contraintes inhérentes à une didactique de la poéticité varient mais des convergences apparaissent, tant dans les choix d'activités que pour la constitution des milieux de recherche.

Un répertoire d'activités

D'une certaine manière, les didactiques de la poéticité cherchent à modéliser l'action des artistes pour outiller les élèves et les conduire, à leur niveau, vers une pratique artistique autonome. Il s'agit de parvenir à concilier les actes d'enseignement nécessaires et l'expérience de l'autonomie en ce qu'elle implique de liberté et de risque. Des équilibres sont donc à trouver. On pourra ainsi proposer des activités d'improvisation mais en imposant des contraintes structurantes et des inducteurs. Ainsi en danse, un enseignant commence par évoquer l'eau et ses différentes formes (la cascade, le courant, la pluie), ses différentes actions (ruisseler, couler…) avant de faire recherche une phrase gestuelle répondant à une incitation (Lascar, *op.cit.*, p. 105). En arts plastiques, le cours en proposition sollicite l'activité exploratoire et critique des élèves par des consignes réduites et aux tonalités mystérieuses, aptes à susciter un imaginaire personnel. La proposition prend la forme d'une consigne répondant aux normes scolaires, en même temps qu'elle peut être interprétée avec une certaine liberté – le travail de l'enseignant consistant pour beaucoup à montrer la diversité des réponses à une même consigne.

Une autre solution consistera à faire expérimenter le pouvoir créatif sur des objets limités, que les élèves peuvent maîtriser. Ainsi des « traits d'orchestre » en musique, des « phrases » et « variations » en danse, des jeux littéraires répondant à un texte et s'inscrivant dans un genre précis. L'apprentissage est ainsi intériorisation de connaissances mais celles-ci servent une puissance créative ultérieure par concaténations ou en montrant les libertés d'interprétation et de variation. Le travail en danse, par exemple, pourra porter sur un répertoire réduit de gestes, permettant la variation, l'exploration de possibles et l'émergence progressive de projets et d'enrichissements. Les apports sont alors vécus comme des propositions que les élèves peuvent s'approprier en fonction de leur personnalité. Ainsi une enseignante de danse demande-t-elle :

> *« De toute la séance, vous choisissez votre mouvement préféré. Quand vous voulez, ce que vous voulez, ce que vous avez préféré découvrir. Lorsque vous l'avez trouvé, vous l'utilisez pour sortir » (Necker, 2010).*

Les enseignements artistiques font ainsi expérimenter des situations de recherche créative comme appropriation personnelle d'un vocabulaire et comme avancée dans l'élaboration d'une œuvre. Si les situations sont très variées en fonction du niveau des élèves et des conceptions artistiques, elles montrent une recherche de possibilités de didactisation : celles-ci s'appuient sur des dispositifs et des choix d'activités, mais aussi sur l'élaboration de milieux qui soutiennent la recherche.

Une organisation du milieu

Comment accompagner une recherche tout en valorisant l'autonomie comme moyen et finalité ? Le milieu est un élément fondamental pour un enseignement où l'enseignant se met en retrait par rapport à l'élève. L'enseignant joue ainsi d'abord sur la dimension matérielle et l'ambiance des lieux pour aider à entrer dans une attitude exploratoire et à persévérer dans l'indéterminé. La recherche sur le mobilier et l'agencement des classes d'arts plastique ; la bibliothèque et la lecture des auteurs en littérature ; le volume des studios et les exigences de comportement à l'intérieur constituent des éléments importants pour encourager l'expérimentation personnelle et en faire un lieu pleinement éducatif. Les matériaux sont également des éléments importants, en particulier dans un domaine comme les arts plastiques. Ce matériau peut être culturel (images, mots, idées même qui sont mises au service d'un désir de production personnelle) aussi bien que technique (outillage qui permet la réalisation matérielle des projets). Le savoir-faire de l'enseignant consistera donc en un apport, dans le lieu même de la pratique (atelier ou studio) d'artefacts utiles. Il demande aussi peut-être l'actualisation des connaissances acquises, l'activation des expériences antérieures pour qu'elles deviennent mobilisables par l'élève. C'est une dynamique de trouvailles successives, de plus en plus intéressantes et mieux comprises qui se met en place. Comme on peut le souligner à propos de la danse :

> *« L'atelier fonctionne comme laboratoire de recherche pour les acteurs concernés. On y expérimente des possibles, on y fait des essais et des erreurs, des brouillons, on y accumule tout un matériau susceptible d'être utilisé sur scène. » (Brun, 2013, p. 274).*

Dans cette recherche, l'enseignant a un rôle considérable pour soutenir les essais et pour guider la réflexion sur la production en cours. Il joue sur plusieurs dimensions complémentaires. D'un point de vue temporel d'abord, l'enseignant peut laisser le temps de la réflexion et du tâtonnement et faire avancer la recherche en donnant plus ou moins d'indications. D'un point de vue cognitif, il exerce une plus ou moins grande directivité ; il peut apporter des éléments que l'on pourra qualifier de méthodologiques qui structurent la démarche (étapes de la conduite de projet) ; il peut encore proposer des ressources et déterminer des champs d'investigation par les consignes. L'accompagnement est également de nature émotionnelle : il s'agit de parvenir à un équilibre entre soutien à des productions inchoatives et ne correspondant pas aux attentes de l'élève d'une part, et construction de l'exigence d'autre part, pour déplacer l'élève dans ses représentations de l'art et de lui-même. Soutenir face à l'insatisfaction, contester la satisfaction : les mouvements de l'étayage sont parfois contradictoires, et l'accompagnement délicat. Cet accompagnement est encore esthétique, entre appréhension d'une totalité signifiante et d'expérience, et mise en évidence de composantes formelles qui concourent plus ou moins bien à l'effet recherché. Pour une part, l'enseignant propose un commentaire sur l'œuvre dans son unité, en se situant comme premier récepteur ; et, de manière complémentaire, il opère une sémiotisation de l'œuvre en isolant des aspects de la production qui aident l'élève à la percevoir de manière plus précise. Par rapport à une totalité qui est plus ou moins maîtrisée, l'enseignant guide l'attention de l'élève vers des éléments qu'il a pu produire sans en être conscient : effets d'interprétation (phrasé, crescendo… en musique), caractère de certaines parties des productions plastique (rapports de couleur, effets de micro – gestualité en peinture), assonances et résonances de certaines formulations en littérature, mouvements du corps dont le danseur n'a pas conscience. La sémiotisation est ainsi le processus par lequel la production en cours revient vers l'élève, par lequel il devient spectateur et sujet de sa propre œuvre, s'en nourrissant en retour et alimentant sa compréhension du phénomène poétique.

L'action de l'enseignant est ainsi déterminante pour accompagner les élèves dans leur compréhension des situations et des activités (Forest et Batézat-Batellier, 2013 pour la musique). Entre les aspects cognitifs et émotionnels, il aide l'élève à se comprendre en même temps qu'à identifier les caractères du domaine ; il se confronte à la pluralité des appréciations propres aux arts. Une conseillère pédagogique EPS souligne ainsi que :

> *« Quand on demande aux élèves un geste sportif, on sait à peu près les corriger, on sait vers quoi il faut qu'ils aillent. En danse on n'a pas ce geste final écrit qu'il faut attendre, cela va dépendre de l'élève » (Germain-Thomas, op.cit., p.159).*

L'incertitude de l'appréciation et de l'orientation résulte du double caractère, personnel et culturel des productions artistiques. L'art est aventure individuelle, et d'individuation, mais qui se joue toujours aux limites du préindividuel en même temps que de ce que Simondon nomme le « transindividuel », et qui relève du social et de l'historique.

3) Historicité

Le troisième et dernier temps d'une interdidactique des arts concerne le registre de l'historicité, à savoir la conscience d'appartenir à une histoire, d'en être l'héritier en même temps que l'acteur. Si la

sensibilité pouvait concerner le corporel et la matière préindividuelle anonyme, nous nous plaçons ici au-delà de l'individu, dans une temporalité plus longue où le sujet s'ouvre à une individualité élargie à la communauté culturelle. L'art est ainsi un levier d'émancipation dans la mesure où, en tant qu'expérience des œuvres, il témoigne d'une culture en marche et de la possibilité pour un sujet d'y intervenir et d'apporter, même de manière minime, au patrimoine de l'humanité. L'appel d'une culture en développement nourrit le potentiel d'expérimentation en donnant les autorisations symboliques indispensables. La création artistique et le sentiment de créativité personnelle se nourrissent ainsi d'un dialogue avec les artistes du passé, dialogue qui conduit à un sentiment d'héritage, une volonté d'appropriation en même temps que de dépassement et de prolongement.

Si la poéticité, comme l'historicité, s'inscrivait dans une relation avec les œuvres, il est intéressant de distinguer les deux aspects. En effet, le fait de produire n'implique pas la conscience de produire une « œuvre », qui sera telle par son dialogue avec d'autres œuvres. Comme le souligne bien un enseignant de danse :

> *« Il est relativement facile pour un enseignant d'arriver à faire émerger du mouvement chez les enfants à partir d'un objet ; mais à faire accéder l'enfant au 'geste dansé' à partir de cette matière est plus difficile ; il faut alors jouer sur la qualité du mouvement exploré, le nuancer pour le rendre intentionnel, voire essentiel [...] » (Lascar,* op.cit.*, p.103).*

Produire ne suffit pas à faire œuvre : le travail artistique d'exploration et d'approfondissement s'appuie sur une intentionnalité qu'il faut construire par une conscience esthétique en même temps qu'historique. C'est aussi que les différents champs artistiques contemporains conduisent à une incertitude quant à l'identité des pratiques proposées ; or le cadrage des situations pas les élèves détermine leur investissement et les références qu'ils mobilisent. La « conscience disciplinaire » (Reuter, 2007) qu'ont les différents acteurs des arts, de leur définition et de leur finalité, engage les manières d'interpréter les situations. Une sociologie différentielle de la danse (Julhe et Mirouse, 2010) montrera alors les écarts de conception entre enfants, parents et enseignants. De même Hennion (1988) souligne-t-il que ce ne sont pas les mêmes conceptions de la musique qui opèrent chez les différents acteurs (la musique des jeunes étant symbolisée par la guitare, celle des parents par le piano et celle des enseignants de musique par le violon). Le développement de l'historicité apparaît ainsi comme une condition pour une mise en travail des conceptions héritées socialement et pour une entrée réelle dans un processus de reconfiguration des arts et de la place que les élèves y occupent. Le développement de l'historicité aide les élèves à se situer, de manière libre et réfléchie en s'ouvrant à la « dialectique conservation – innovation » que Passeron considère comme un des objets fondamentaux de la poïétique (Passeron, *op.cit.*, p.22). Une didactique de l'historicité visera donc à développer le sentiment d'une histoire qui donne place et signification à l'ensemble des œuvres, reçues ou produites par les élèves.

a) Historicité et subjectivité

Complément nécessaire à la poéticité, l'historicité peut se lire également comme lié au processus d'émancipation en lui-même. Elle aide l'élève à prendre conscience de sa valeur, que fonde sa

puissance à apporter à une communauté et à une histoire[14]. De manière comparable, l'historicité développe une conscience d'hériter : si cet héritage n'est pas celui de la famille restreinte – par exemple pour des raisons économiques ou sociales, il est celui d'une humanité disponible, d'une culture universelle dont on peut choisir les figures tutélaires et qui apporte un appui symbolique en même temps que des ressources de formes et de langage.

Simondon précise la dynamique en la caractérisant comme « transindividuel » : « ce qui dépasse l'individu tout en le prolongeant » (Simondon, 1987-2007, p.156). L'historicité renvoie à un tel transindividuel auquel l'individu appartient en même temps qu'il s'y inscrit, telle une histoire en marche. Le transindividuel constitue le sujet comme sujet situé historiquement et socialement : l'individu peut le rencontrer dans son processus d'individuation, en retrouvant un champ de forces qui s'organise en une culture. L'individuation repose alors sur le transindividuel qui, pour le sujet, « nomme donc les effets dans un sujet de la découverte de sa plus qu'individualité, d'une zone en lui-même qui se révèle pré-personnelle et commune » (Combes, p.82). Dès lors, l'historicité vient soutenir l'individu dans son expérience du préindividuel : une réponse à l'angoisse sera de dépasser les limites de l'individualité en s'ouvrant au collectif et à la culture. De plus Combes, dans son commentaire, souligne bien que le transindividuel s'oppose à l'appartenance communautaire : l'émancipation comme affranchissement des normes du groupe d'origine et comme possibilité d'invention normative demande une certaine solitude, celle où l'individu ne dépend plus du groupe mais peut s'appuyer sur un collectif élargi. L'expérience culturelle opère donc comme un soutien pour dépasser le communautaire et pour appuyer l'expérience émancipatrice.

b) Le développement comme boucle

« L'homme est suite d'œuvres et transformation à travers les œuvres » (Meyerson, 1987, p.77) : la boucle de l'historicité est celle que constituent les œuvres, reçues et produites. Après Meyerson, on insistera sur le fait que l'homme se forme dans sa relation avec des œuvres qui donnent matérialité, pérennité et communicabilité à l'esprit humain : si l'homme se forme par les œuvres, il est capable en retour d'en produire, en modifiant le patrimoine culturel de l'humanité. Ce double mouvement, de réception et de production donne lieu à deux boucles complémentaires : d'une part, la production fait considérer ses propres œuvres du point de vue de leur possible postérité, par l'expérience d'un public qui les accueillent ; son œuvre lui revient donc, au travers des conditions de sa diffusion et des commentaires qu'il susciter, comme un objet autre, nouveau, qui le mue en être historique. En retour, les œuvres reçues sont appropriées : un mouvement de familiarisation, inverse du précédent, fait considérer des œuvres de la culture comme proches. Une sorte de dialogue devient possible, où l'élève est un locuteur à part entière. Le chemin d'ouverture vers l'altérité de l'œuvre revient vers le sujet pour lui montrer des autorisations à expérimenter comme des ressources qui le placent en avant de sa condition d'élève pour l'affirmer comme sujet culturel et historique.

[14] Dans son approche anthropologique de l'éducation, Lévine retrouve les travaux sur le don de Mauss (Lévine et Develay, p.89). Il souligne bien combien ce qu'il nomme « progédience », ou encore « apportance », sont des leviers du développement conçu comme une inscription sociale apportant justification et valeur.

Au total, la notion de boucle pourrait montrer la manière dont l'expérience des œuvres (qu'elles soient personnelles ou de la culture) enrichit le processus d'individuation. La boucle se produit en considérant les œuvres (aussi bien celles reçues que celles produites) comme inséparablement distantes (dans le temps ou l'espace) et contemporaines, comme si elles appartenaient à une histoire impersonnelle en même temps qu'émanant de la subjectivité la plus singulière. La dynamique formative se construit ainsi dans l'interaction entre le hors temps, statique, de l'œuvre et la poussée temporelle de l'activité. Une didactique de l'historicité visera l'émancipation en permettant la construction d'un regard et d'une distance envers les œuvres qui conjoignent distance et proximité.

c) Vers une didactique de l'historicité

Une didactique de l'historicité vise à développer une capacité à saisir les œuvres dans leur mouvement historique, à la fois proches et lointaines. Comme le souligne Ricœur en effet, l'objet de l'histoire n'est pas l'absent, disparu, mais plutôt le « vivant ancien ». L'histoire ne consiste pas à dresser « un tombeau scripturaire » pour les morts mais, au contraire, à retrouver « des agents capables d'initiative, d'orientation, dans des situations d'incertitude, en réplique à des contraintes, des normes, des institutions » (Ricœur, 2000, p.501). Le discours historien est un opérateur de liens entre les générations et de construction des identités. L'enjeu d'une didactique sera d'aider les élèves à développer un tel discours historien par rapport au passé, en même temps qu'à construire un rapport à leurs propres œuvres qui considère leur postérité. Si l'articulation entre pratique et apports culturels est souvent difficile et reste un objet d'interrogation, si les enseignements d'histoire des arts se réduisent parfois à leur dimension scolaire la plus pauvre, c'est peut-être que l'implication subjective de ces enseignements reste imprécise. La référence au transindividuel fait écho à Ricœur, pour affirmer une force collective dont l'individu hérite et dont il est membre ; elle aide à clarifier les enjeux de ces enseignements. Face aux contraintes de l'appartenance sociale, l'historicité montre la possibilité d'élargir le champ de ses appartenances et de ses inscriptions symboliques, elle ouvre sur de nouvelles familiarités et apprend à rompre avec l'environnement immédiat pour démultiplier les relations et les compagnonnages. Pour suivre Ricœur, il importe de former une « acculturation à l'extériorité » : « cette acculturation est celle d'une familiarisation progressive avec le non familier, avec l'inquiétante étrangeté du passé historique [...] » (ibid., p.513). L'œuvre réalisée, dans le décalage de l'appréciation par un public, voire par l'élève même, s'inscrit dans un tel passé historique qu'il faut apprendre à identifier et comprendre.

Soulignons alors que la question de l'articulation entre réception et production occupe une place importante dans la réflexion sur les enseignements artistiques : faut-il proposer des œuvres en amont des consignes ou en même temps qu'elle, pour nourrir l'expérimentation des élèves ? Ou, à l'inverse, s'interdire cette démonstration et ne présenter les œuvres qu'en écho aux productions réalisées, comme des prolongements ? Peut-être faut-il à la fois respecter l'étude de l'œuvre dans sa spécificité et son caractère historique, et montrer son actualité pour une pratique artistique en cours. Le parcours entre production et réception cherchera à construire des ressources tout en manifestant le pouvoir créatif de l'élève, mais aussi à développer la capacité d'analyse et de positionnement historique et esthétique. En fonction des arts, on intégrera les enseignements - ainsi

en arts plastiques où une même séance articule les différents temps en en montrant la complémentarité. Ou ces enseignements peuvent être dissociés : par exemple en musique, qui sépare des temps de pratique instrumentale, d'éducation musicale et éventuellement d'histoire de la musique. Mais ce qui importe, c'est peut-être que les différentes positions soient expérimentées et assumées, que les différents temps se nourrissent réciproquement et convergent dans la constitution d'une historicité. Ainsi peut-on chercher à ce que les élèves « jouent tantôt le rôle d'acteur, tantôt celui de spectateur, et développent ainsi un regard et un discours critiques » (Germain-Thomas, 2016, p.174). C'est bien cette réversibilité des rôles qui est opérante pour un développement de l'historicité ; mais des actions d'enseignement préciseront ces actions et aideront les élèves dans leur développement d'une posture critique.

Un répertoire d'activités

Le travail sur la réception retrouve celui d'une interdidactique de l'histoire des arts : une communauté de pratiques vise à favoriser la rencontre avec les œuvres en tant qu'appréhension de l'œuvre et qu'élaboration progressive d'une signification. Plusieurs objectifs sont complémentaires : la familiarisation avec cette œuvre, avec les genres et les périodes, de même qu'avec l'activité elle-même de confrontation à des œuvres, c'est-à-dire le développement d'un outillage notionnel, méthodologique et dispositionnel permettant « l'acculturation à l'extériorité ». La notion d'approche sensible dans les programmes (*Programmes cycles 2, 3, 4* en arts plastiques et histoire des arts, 2015) traduit un ensemble d'activités qui aident pour une première appréhension. Certains arts sont ici mobilisés comme moyens d'accès aux œuvres (mimer un tableau, raconter l'histoire présentée par une image, danser sur un morceau de musique…). La mise en action aide à devenir contemporain des œuvres anciennes et à les faire revivre au présent. Par la suite, la formation pourra reposer sur l'acquisition d'une conceptualité soutenant l'analyse (chrononymes indiquant des périodes, caractérisation des genres ou des écoles artistiques). Cet apprentissage construit une structure de caractérisation des œuvres qui ne conduit pas seulement à leur contextualisation mais aussi à la possibilité de déplacement dans le temps et l'espace : telle œuvre du 18e pourra être qualifiée de surréaliste, tel autre du XXe siècle semblera émaner de la Renaissance… L'histoire de l'art n'est ainsi pas seulement un levier de contextualisation mais aussi de décontextualisation, qui permettra de rendre proches des œuvres éloignées en même temps que d'avoir un regard plus distant sur sa propre production.

Si l'histoire des arts concerne la réception des œuvres du patrimoine, on pourra souligner le fait que les différents enseignements artistiques visent à construire envers les œuvres produites par les élèves mêmes une posture comparable, entre proximité et distance. On repèrera ainsi, en fonction des arts des pratiques comme la lecture du texte qu'on vient d'écrire devant les autres participants d'un atelier d'écriture ou publication de ces textes en recueil, les représentations théâtrales amateures, les spectacles de fin d'année en danse et récitals musicaux, les expositions des productions plastiques… En arts plastiques en particulier, la réflexion sur l'accrochage montre qu'il ne s'agit pas seulement de valoriser une action antérieure et considérée comme terminée, mais bien d'un travail en soi qui prolonge le travail de production : par la mise à distance, les effets de lumière,

la réalisation d'un cartel ou encore l'installation de socles, l'accrochage fait sortir la production de l'atelier. Celle-ci échappe à son auteur et acquiert une autonomie qui la rend « œuvre », en dialogue avec d'autres œuvres, par des relations nouvelles qui ouvrent à une histoire de l'art.

Une organisation du milieu

Comme le montre la réflexion sur l'accrochage, le changement de regard de la part des élèves résulte de l'instauration d'un milieu spécifique. Ce milieu est celui de la présentation des œuvres mais aussi de l'atelier même, où la production se nourrit de références. La présentation d'œuvres, même de manière informelle par la présentation d'œuvres constituent des fenêtres sur des périodes éloignées, propositions de formes, incitations à explorer des réalités diverses. La recherche de rencontres diverses, la multiplication des propositions, la médiation d'artistes vivant et en activité aident également à construire la classe comme lieu où une histoire s'écrit, histoire à laquelle les élèves sont invités.

Ce milieu d'un art vivant se prolonge par le choix des œuvres étudiées. Celles-ci doivent équilibrer attrait et résistance, pour engager dans une posture d'étude qui soit un processus de réflexion sur l'expérience (Parayre et Villagordo, 2013). Ce qui est en jeu, c'est bien ce sentiment d'une histoire en cours, manifestée par des œuvres simultanément proches et distantes, à même d'équilibrer attrait et déstabilisation pour faire entrer dans un déplacement qui montre des possibles de vie et de pensée. Ces œuvres sollicitent la pensée et le discours : c'est par le discours que l'élève dépasse la fascination et construit un espace d'intelligibilité où il trouve une place en tant que sujet pensant et agissant. Après Chabanne (2010), on soulignera l'importance d'un accompagnement face à ce qu'il nomme le « difficile à dire », c'est-à-dire le discours malhabile nécessaire à la difficile élaboration des émotions et des idées. Se rendre contemporain des œuvres tout en les comprenant dans leur spécificité, inscrire celles-ci dans une histoire que l'on écrit, élaborer une admiration en s'affirmant comme digne de juger… ces opérations impliquent une construction conjointe d'une position subjective et de l'objectivité des œuvres. Elles relèvent d'un travail difficile qui requiert un étayage important. La parole de l'enseignant accompagne ainsi l'élève dans l'élaboration de son discours et de sa position subjective face aux œuvres : se crée un milieu de l'étude qui est aussi milieu pour une histoire en train de se déployer, lieu de dialogue entre passé et présent qui s'ouvre au futur.

On avancera enfin qu'un tel milieu – milieu des artistes vivants et des œuvres passées – gagne à s'enrichir de la présence des pairs. La construction d'une identité se joue en effet dans la complémentarité entre socialité informelle et expériences scolaires. Le groupe d'élèves, s'il est ouvert à l'expérience individuelle et parvient à échapper à la « tyrannie de la majorité » (Pasquier, 2005), constitue un appui pour une interrogation sur soi et pour un déplacement dans la culture. En reconnaissant les différences individuelles mais en fondant un collectif d'interrogation et d'expérimentation, une émancipation devient possible, le collectif devenant communauté de recherche et d'arrachement au social institué[15].

[15] Sur ce point, Bidet et Macé rapprochent Simondon des propositions de Rancière : « l'émancipation, ici, se rapproche plutôt des expériences individuelles partageables dont J. Rancière voit le modèle dans le

Conclusion

Une didactique se situe au nouage d'une interrogation des finalités éducatives, des processus d'apprentissage et de changement, ainsi que d'une analyse fine des modalités d'enseignement. L'ambition est complexe mais elle est nécessaire pour élaborer une pensée de l'éducation à même d'éclairer l'action. Nos propositions concernant l'éducation artistique ont cherché à explorer une telle didactique en nous fondant sur les différents aspects d'un projet émancipateur. Selon Zask, « la force de l'art est de susciter un rapport toujours renouvelé à l'altérité qui soit producteur de la pluralité humaine » (Zask, 2003, p. 29). En interrogeant les pratiques d'enseignement artistique, nous avons retrouvé ce pouvoir émancipateur d'altérité ; et l'horizon d'une interdidactique des arts voudrait en montrer la mise en œuvre effective. Dans les développements complémentaires de la sensibilité, de la poéticité et de l'historicité, se produit un triple rapport à l'altérité : celle de la subjectivité face au préindividuel, de l'œuvre comme ayant une existence propre, et de l'histoire comme émergence d'un transindividuel dont l'individu est un acteur. Une triple créativité se manifeste : de la tonicité psychique, de l'inventivité créatrice d'œuvre, et de l'originalité par rapport à une tradition. En nous appuyant sur Simondon, nous avons cherché à donner un contenu aux enseignements artistiques à partir d'une anthropologie de l'individuation et de l'émancipation. L'essai de caractérisation que nous nous proposons voudrait ainsi servir de guide pour la réflexion et l'action, en montrant des enjeux de travail pour les éducateurs. L'analyse précise des actions d'enseignement mériterait approfondissement et discussion ; mais la structure que nous avançons traduit le socle de conviction de nombreux professionnels. Elle aide ainsi à interroger les actes d'enseignement réalisés, dans leur logique comme dans leurs effets.

Les éléments de redescription et de systématisation proposés peuvent se lire, en particulier, en contraste avec d'autres cadres d'analyse. Ainsi devient-il possible de reconsidérer la dichotomie entre réception et production des œuvres, en ramenant ces situations aux trois aspects mis en évidence. On pourra donc repérer des expériences en réception comme en production – complémentaires mais distinctes - qui nourrissent la sensibilité, la poéticité et historicité : il y a des réceptions qui opèrent par rapport à la sensibilité (en faisant émerger des réalités inconnues, des objets indéterminés dont la perception oblige à interroger les cadres perceptifs) ; des réceptions qui valent par rapport à la poéticité, en proposant des incitations et des ressources pour l'action ; des réceptions encore qui relèvent de l'historicité en montrant des filiations et la possibilité d'une contextualisation aidant la réflexion. Concernant la même œuvre, il pourra y avoir complémentarité ; mais l'accueil répond à des enjeux que l'on gagnera à distinguer. De même, certaines productions relèvent-elles de la sensibilité lorsqu'elles constituent des expérimentations qui font jouer la boucle sensorimotrice et qui manifestent le préindividuel (par exemple dans l'improvisation musicale ou l'expérimentation plastique). Les productions relèvent encore de la poéticité en montrant, par leur achèvement, le pouvoir d'agir ; et les productions relèvent encore de l'historicité en appelant des rapprochements et en manifestant le pouvoir d'apporter. La même œuvre peut ainsi renvoyer à trois

---

dérèglement des sens, la désadaptation et la « multiplication des formes d'expérience qui peuvent tisser une autre forme de communauté » en créant de nouvelles manières de dire, de voir et d'être » (*op.cit.*, p.407).

expériences distinctes : on ne sera pas sensible aux mêmes caractères des œuvres, et la signification des situations variera en fonction des enjeux subjectifs.

Un aspect des enseignements artistiques qui peut opacifier l'analyse est que les trois dimensions relevées sont complémentaires et sont souvent travaillées ensemble. Un prolongement de l'étude pourra montrer des niveaux d'intégration : tel le projet artistique, où la perspective d'une production originale et rendue publique interroge également la subjectivité qui se manifeste dans les productions successives. Les différentes étapes, et la complémentarité des différentes actions qui s'y produisent, peuvent s'analyser comme jouant tour à tour sur les trois niveaux de la sensibilité, de la poéticité et de l'historicité. De même, on pourrait souligner que la classe d'arts, et la « leçon » en tant qu'institution didactique, propose une succession de consignes qui jouent sur ces trois niveaux : ainsi en danse, l'échauffement qui prépare le corps et travaille la sensibilité ; l'expérimentation et la recherche d'un vocabulaire formel ; l'ouverture enfin vers des éléments complémentaires d'histoire de la danse.

Les formes d'enseignement sont multiples ; elles sont aussi en évolution et notre projet est celui d'accompagner la réflexion. En interrogeant la logique sous-jacente aux enseignement artistiques, nous pouvons retrouver le chemin d'un idéal éducatif et soutenir les inventions pédagogiques et didactiques que cet idéal suscite.

Bibliographie

BANDURA A., 2007, *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles : De Boeck et Larcier.

BON F., 2000-2011, *Tous les mots sont adultes*, Paris : Fayard.

BIDET A. et MACÉ M., 2011, S'individuer, s'émanciper, risquer un style (autour de Simondon), *Revue du MAUSS*, 38, p.397-412.

BRUN M. (éd.), 2013, *Inventer la leçon de danse. Regards croisés sur la transmission en milieux éducatifs*, Clermont-Ferrand : CRDP Académie de Clermont-Ferrand.

CHABANNE J. -C., 2010, L'activité de l'enseignant dans les situations de rencontre avec des œuvres d'art (littérature, arts visuels) : quels gestes professionnels spécifiques ? (Co)activité de l'enseignant et de l'élève au moment de « parler de l'œuvre », *IInd Congrès International de Didactique*, Grenade, Espagne.

CHABANNE J. -C., 2015, L'histoire des arts : une interdidactique à inventer, *Cahiers Pédagogiques*, n° 521, « Croiser des disciplines, partager des savoirs ».

COMBES M., 1999, *Simondon, individu et collectivités*, Paris : PUF.

EHRENZWEIG A., 1975-1982, *L'Ordre caché de l'art : Essai sur la psychologie de l'imagination artistique*, Paris : Gallimard, coll. TEL.

FABRE S., 2015, Dialogues de la personnalisation. Une pensée de l'éducation à partir de Philippe Malrieu, *Le Télémaque* 48, p.117-132.

FABRE S., 2017, *Normativité de l'éducation artistique – le Pont des arts*, Paris : l'Harmattan.

FAURE S., 2000, *Apprendre par corps, socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris : La Dispute.

FOREST D. et BATÉZAT-BATELLIER P., 2013, Apprentissage d'une pratique instrumentale en orchestre à l'école : une approche didactique, *Éducation et didactique,* 7-3, 79-96.

FRIMAT F., 2010, *Qu'est-ce que la danse contemporaine ?* Paris : PUF.

GERMAIN–THOMAS P., *Que fait la danse à l'école ? Enquête au cœur d'une utopie possible*, Toulouse : Éditions de l'attribut, 2016.

HENNION A., 1988, Comment la musique vient aux enfants, Une anthropologie de l'enseignement musical, Paris : Anthropos.

JULHE S. et MIROUSE S., 2010, « Entrer dans la danse : divergence des « systèmes de pertinence » entre enfants, parents et enseignants », *Revue française de pédagogie*, 170, p.31-41.

KERLAN A., 2004, *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique, contribution à l'étude d'un* paradigme, Laval : Presses Universitaires de Laval.

KERLAN A. et LAURET J.-M., *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle : Symposium européen et international de recherche. Centre Pompidou, les 10, 11 et 12 janvier 2007*, Paris : la Documentation française, 2008.

LASCAR J., 2000, *La danse à l'école. Pour une éducation artistique*, Paris : l'Harmattan.

LANGLADE G. et ROUXEL A., 2004, *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : P.U.R.

LAURET, J. -M., 2014, *L'art fait-il grandir l'enfant ? : Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*, Toulouse : Éditions de l'Attribut.

LEMONCHOIS M., 2017, *Approche sensible, imaginaire et raisonnée du langage plastique*, Montréal : JFD Éditions.

LOUPPE L., 2004, *Poétique de la danse contemporaine*, Bruxelles : Contredanse.

MEYERSON I., 1987, *Écrits*, Paris : P.U.F.

NECKER S., 2010, Monde de l'école et monde de l'art… Quelles pratiques, interactions et problématiques induites par la présence des danseurs dans les classes ? *Marges* 10, p.37-51.

PARAYRE M. & VILLAGORDO E., 2012, La construction du « je/lecteur scolaire » est-elle liée aux œuvres à problème ? In J.-Ch. Chabanne, M. Parayre & E. Villagordo (Ed), *La rencontre avec l'oeuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*, Paris : L'Harmattan, p.295-315.

PASQUIER D. (2005, *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*, Paris : Éditions Autrement.

PASSERON R., 1989, *Pour une philosophie de la création*, Paris : Klincksieck.

RANCIÈRE J., 1987-2004, *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris : 10-18.

RANCIÈRE J., 2000, *Le Partage du sensible, esthétique et politique*, Paris : La Fabrique éditions.

RAYOU P., 2009, *Faire ses devoirs : enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes : P.U.R.

REUTER Y., 2007, La conscience disciplinaire, *Éducation et didactique*, vol 1 - n°2, p. 55-70.

RICŒUR P., 2000, *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris : Seuil.

ROY C., 1992, *L'art à la source*, Paris : Gallimard Folio.

SCHAEFFER J.-M., 2015, *L'expérience esthétique*, Paris : Gallimard.

SIMONDON G., 1987-2007, *L'individuation psychique et collective*, Paris : Aubier.

SIMONDON G., 2005, *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*, Grenoble : Million.

WINNER E., GOLDSTEIN Th. et VINCENT-LANCRIN S, 2014, *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique*, Paris : OCDE.

WINNICOTT D.W., 1975, *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Paris : Gallimard.

ZASK J., 2003, *Art et démocratie, Peuples de l'art*, Paris : PUF.

PRESSARD-BERTHIER V., 2016, *Expression de l'intériorité en danse moderne et contemporaine*, Paris, l'Harmattan.