



HAL
open science

Éducation artistique à l'école primaire : questionner les points de vue

André Scherb, Cécile Vendramini, Sandra Safourcade

► To cite this version:

André Scherb, Cécile Vendramini, Sandra Safourcade. Éducation artistique à l'école primaire : questionner les points de vue. *Revue des sciences de l'éducation*, XL (n°3), pp.513-535, 2014, *Enfance d'aujourd'hui. De l'enfant citoyen à l'enfant artiste, les politiques de l'enfance.* hal-02055355

HAL Id: hal-02055355

<https://hal.science/hal-02055355>

Submitted on 9 Mar 2019

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.

Éducation artistique à l'école primaire: questionner les points de vue

Résumé

Cette étude de l'expérience artistique à l'école primaire s'intéresse au recueil de propos d'élèves dans leur approche de l'œuvre d'art. Deux situations de verbalisation sont analysées via deux dispositifs distincts, abordant la notion commune de "point de vue". Les pratiques observées montrent un changement du paradigme d'enseignement des arts, qui vise moins l'acquisition de savoirs experts ou la production d'œuvres achevées que l'expérience artistique vécue et ses conséquences pour le développement de compétence transversales et la construction de la personne. Diverses stratégies de sollicitation de l'élève cherchent l'émergence du sens par introspection ou par confrontation intersubjective. Elles sont explorées dans leurs richesses comme dans leurs limites.

Mots clés : rencontre avec l'œuvre, verbalisation, situation complexe, éducation artistique, compétence

Teaching arts in primary school: questioning points of view

Abstract

This study of the artistic experience in primary school focuses on collecting pupils' thoughts about their discovery of works of art. Two classroom situations during which pupils are encouraged to express themselves have been analysed, using two distinct techniques, addressing the common notion of point of view. The practices observed show a change in the paradigm of teaching the arts, which focuses less on the acquisition of expert skills or the production of completed works than on artistic experience as it is experienced and its consequences as regards the development of transversal competences as well as the development of the person. Various strategies to stimulate the pupils seek the emergence of meaning through introspection or intersubjective confrontation. There are investigated for their wealth as well as their limits.

Key words:

Discovery of works of art, verbalisation, complex situations, teaching of the arts, skills.

1. Introduction

Cette étude se situe dans le cadre de travaux récemment engagés par notre équipe de recherche sur les processus d'émancipation de la parole de l'élève dans le domaine des arts en milieu scolaire.

Pour cette recherche, nous avons retenu des dispositifs d'enseignement au cours desquels une expérience artistique est associée à un recueil de la parole de l'élève en situation de réception d'une œuvre ou de productions artistiques de la classe. Les formes de verbalisation peuvent privilégier le savoir sur les œuvres ou encore permettre à l'élève de développer un savoir sur lui-même, sur ses choix, sur son cheminement perceptif et créatif. Nous interrogeons en premier lieu, à partir de données empiriques recueillies, la forme que peut prendre une situation d'apprentissage complexe en musique. La conception de situations complexes engendre chez l'enseignant une posture objectivée dans laquelle il n'impose plus à l'élève une technique, une tactique mais lui laisse une certaine autonomie. Cette dernière se manifeste par le choix de la part de l'élève de méthodes et de techniques en lien avec des consignes et contraintes formalisées par l'enseignant ayant le rôle de points phares, de mise en mouvement de l'élève, d'étapes clés dans son cheminement (Safourcade, 2012). Par ailleurs, et parallèlement, à l'aide d'un autre matériau empirique, cette fois en arts visuels, nous engageons la réflexion sur les capacités de l'élève à s'exprimer face à une œuvre d'art (Scherb, 2005) ou face à sa propre production ou celles des autres, et analysons la teneur de ses propos. Cette prise de parole sur l'œuvre d'art ne va pas de soi et constitue un vaste terrain d'investigation pour les chercheurs (Chabanne, 2012). Dans chacun des deux dispositifs, la notion de *point de vue* est abordée. Elle désigne littéralement l'intérêt pour le lieu d'où est portée l'attention : le point de vue du dessinateur ou de l'auditeur. Mais elle se double d'une deuxième acception qui signifie la manière personnelle d'envisager les choses et qui correspond à une reconnaissance de la subjectivité de l'élève. De plus, l'expérience esthétique du point de vue est vécue chaque fois dans un rapport au quotidien, aux sons d'un univers urbain ou à l'architecture d'un espace de jeu dans la cour de l'école.

Plusieurs questions de fond se posent parallèlement au didacticien des arts. Quelles relations existe-t-il entre le développement de la capacité de l'élève à s'exprimer face à l'œuvre et ses expériences pratiques antérieures ? Le vécu de l'action créatrice ou de l'expérience de réception d'une œuvre peuvent-ils être mis en mots ? Enfin, comment à la fois prendre en compte l'élève dans sa singularité et favoriser la construction collective de sens ?

Le rapprochement des deux disciplines artistiques permet ici d'examiner les fonctions de la verbalisation dans les dispositifs d'apprentissage afin d'observer si les actuelles transformations en cours du paradigme d'enseignement des arts ne révèlent pas une nouvelle représentation de l'enfance.

2. Contexte théorique

Il n'existe pas à proprement parler de didactique globale des arts, tant chaque discipline artistique s'interroge sur ce qui constitue ses fondements et observe les évolutions curriculaires et les paradigmes d'enseignement correspondants. Le recours aux pratiques sociales de références pour identifier des savoirs scolaires (Martinand, 2001) permet de relativiser en art la notion de savoir savant. Nous pouvons toutefois repérer des « savoirs d'experts » (écrits de critiques d'arts, d'esthéticiens, de poïéticiens, d'historiens, de sémiologues, de compositeurs, d'artistes), mais ceux-ci ne sont pas stables. Ils sont toujours datés historiquement et tributaires du contexte de leur formulation et de leur diffusion, parfois même contradictoires. Néanmoins, en suivant Martinand, les savoirs ne se limitent pas à leur dimension discursive mais incluent aussi les savoirs pratiques, différents selon qu'ils s'attachent à la posture du créateur ou à celle du spectateur.

Pour la partie de la recherche liant l'art et les conduites langagières, nous faisons référence aux récents travaux de Jean-Charles Chabanne à propos de la rencontre avec l'œuvre (2012). En ce qui concerne la dimension didactique des mises en œuvre observées, nous mettons en parallèle les analyses épistémiques *a priori* effectuées par les enseignants observés, en partant de la théorisation de l'action didactique conjointe du professeur et des élèves (Sensevy, Mercier, 2007). Pour le domaine plus spécifique de l'écoute musicale, nous nous appuyons sur les investigations menées par Pascal Terrien (2012) sur les aspects didactiques de la discrimination auditive en milieu scolaire. Concernant les arts visuels, le cadre théorique croise deux domaines : une approche poïétique de l'œuvre d'art (Passeron, 1996) et une approche phénoménologique de l'explicitation (Vermersch, 1997, 2011). La technique de l'entretien d'explicitation est destinée à mettre au jour le fonctionnement cognitif de l'élève en situation de pratique créatrice. L'étude de l'œuvre en train de se faire révèle l'importance du monologue intérieur de l'artiste, constitué d'une fable, qui prend en charge le sens naissant et d'un protocole qui organise l'action. Ces deux facettes de la pensée créatrice, de l'artiste ou de l'élève, ont une dimension profonde, non verbale, en particulier dans l'action, à travers une pensée en acte (Scherb, 2012).

3. Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans une double approche qualitative et monographique.

3.1 Les sujets

Les publics observés et interrogés sont des élèves âgés de neuf à onze ans, issus de trois classes d'écoles primaires de départements français de la Région Bretagne (Finistère, Côte d'Armor, Morbihan). Les ancrages pour la recherche en musique concernent deux classes de cours moyen 1^{ère} année de 24 élèves chacune, les deux

écoles étant situées en zone péri-urbaine. En arts visuels, il s'agit d'une classe de cours moyen à deux niveaux (25 élèves) d'une école de centre ville.

3.2 Instrumentation

3.2.1 Le support et situation d'enseignement en éducation musicale

Les séances de musique ont été conçues dans le cadre d'un projet global en histoire des arts (période du programme : " le XXème siècle et notre époque") qui mettait les élèves dans une situation complexe d'apprentissage, en prise avec une situation problème dont l'une des clés se trouvait dans un document sonore. Ce support inédit a été élaboré par Laurent Séjourné, professeur d'éducation musicale et Isabelle Zimmermann, professeur de lettres, assistés d'un compositeur de musique électroacoustique, Bernard Bretonneau. Le jeu consiste à résoudre une énigme qui est d'identifier un voleur de cartes de collection, en s'appuyant sur un texte littéraire (une nouvelle), le plan d'une ville imaginaire, des affiches, un forum (type *Facebook*) et un document sonore, l'enregistrement d'un appel téléphonique. Par téléphone portable, le voleur déclare son forfait à la victime (en maquillant sa voix) mais oublie ensuite d'éteindre son appareil. Les élèves peuvent ainsi suivre l'itinéraire du coupable (qui évolue à vélo dans un univers urbain) et se trouvent en situation d'écoute d'événements sonores qu'ils pensent ne pas leur être destinés. Les élèves sont ainsi amenés à utiliser des procédures multiples comme l'observation du plan d'une ville imaginaire et sa mise en relation avec la nouvelle, grâce à la compréhension acousmatique d'un enregistrement audio. La composition originale de musique électroacoustique doit permettre d'identifier le parcours du suspect, en interrogeant les élèves sur leur cadre familial (exploration d'un environnement sonore urbain) avec des indices perceptibles pour des capacités auditives d'élèves de l'école élémentaire (les notions d'espace, de distance, de durée, de timbre y sont traitées de manière systématique).

3.2.2 Le support et situation d'enseignement en arts visuels

La recherche porte sur l'étude comparative de la parole de l'élève en situation habituelle de pratique, en classe de cours moyen. Le dispositif didactique associe à une phase de production plastique, un retour réflexif sur la pratique et une rencontre avec les œuvres. Une première séance de dessin a eu lieu dans la cour de l'école, face à une architecture constituée d'une structure de jeu composée d'une cabane, d'un plancher surélevé, d'un pan incliné, d'échelles et de deux toboggans. Le problème consiste dans un premier temps à porter une attention nouvelle à une structure architecturale qui appartient à un univers fréquenté quotidiennement à chaque récréation, à la regarder autrement, puis à la représenter avec dans outils différents, en faisant trois dessins sans rester au même endroit, en adoptant ainsi différents points de vue. Les supports proposés sont de formats et de matériaux différents (papier à grain, calque, papier de soie, papier kraft). Les outils à disposition sont des feutres, des marqueurs noirs, des crayons, des fusains et des ciseaux. La seconde séance se passe dans la salle d'arts visuels. L'enseignant

propose que chacun réalise SA propre cabane à partir des dessins précédemment collectés et de matériaux mis à disposition, des cartons et des cartes de formats différents, des pastels gras, des ciseaux, de la colle et du ruban adhésif.

3.3 Les déroulements des séances d'éducation artistique

3.3.1 Le déroulement prévu en éducation musicale : analyse *a priori*

Quatre séances de musique ont été programmées (durées de 30 à 40 mn) avec un découpage de la bande sonore initiale en quatre épisodes (chaque épisode durant de 1 à 2 mn). Le mode d'écoute était laissé au choix des deux enseignantes. L'une d'entre elles a choisi une pré-écoute individuelle au casque, suivie d'une écoute collective, l'école étant équipée de 11 ordinateurs portables disponibles, en plus de l'ordinateur fixe de la classe. Cette activité préalable au casque est, soulignons-le, très marginale dans le premier degré de l'école française. Les élèves devaient remplir au fur et à mesure un guide d'écoute, et partager ensuite leur point de vue avec leurs camarades. L'autre enseignante a préféré une écoute collective (la plus pratiquée généralement en milieu scolaire) avec une prise informelle de notes au cahier de brouillon. La capacité première attendue est ici de donner du sens à ce qui était entendu. Repérer par exemple ce qui est le fil rouge ou le refrain de l'œuvre : les bruits liés à l'objet vélo (dérouleur, pédale, frein, sonnettes) et les couplets symbolisés par des ambiances (école, marché). Ceci afin de déboucher sur l'indice primordial pour trouver la solution à l'énigme : le bruit d'un rideau de fer qui clôture la bande son et qui symbolise le lieu d'habitation du voleur (un magasin). La localisation des sons dans l'espace doit être ici étroitement liée à la discrimination des plans sonores et des repères liés aux déplacements (près / loin; gauche / droite; fixe / mobile) et une connaissance de l'environnement sonore urbain.

3.3.2 Le déroulement de la séquence en arts visuels : analyse *a priori*

La séquence est partagée en deux séances : une situation de croquis dessinés sur le motif et une situation de fabrication personnelle à partir des éléments collectés dans la séance précédente. Pour réaliser l'analyse *a priori*, les membres du groupe disposent du titre de la séance, du dispositif d'enseignement détaillé et des références artistiques réunies pour constituer la séance. Ils ont répondu aux quatre questions suivantes :

a) Quels problèmes l'élève pourrait rencontrer pendant l'effectuation?

Incitation 1 : Les problèmes à résoudre sont d'ordre plastique (représenter l'espace en plan ou en profondeur, les ombres et la lumière, cadrer et choisir un point de vue), technique (choix des outils et des supports), artistique (originalité ou efficacité du point de vue choisi). Incitation 2 : Le problème majeur consiste à faire cohabiter des points de vue différents (ce qui incite à travailler en volume), mais aussi à personnaliser la cabane (conservation ou transformation des dessins d'origine). Des problèmes techniques risquent aussi d'apparaître (assemblage, équilibre).

b) Quelles sont les questions susceptibles d'être abordées pendant la verbalisation?

Incitation 1 : La notion d'écart entre les productions et le référent (ressemblance, proportions), la notion de point de vue et de cadrage, la notion d'échelle, l'incidence du choix des instruments et des supports. Incitation 2 : En quoi est-ce MA cabane? Est-elle réelle ou imaginaire? Quelle est la perception des autres? Quelle représentation (déformation, échelle, etc.)?

c) Quels sont les apprentissages visés?

Incitation 1 : La prise en compte du point de vue (de la position du dessinateur) et de ses incidences sur la représentation. La prise en compte de l'incidence du choix d'outils et de support (réinvestissement). La prise en compte du mode de représentation et de l'écart entre la représentation et le référent ou entre les intentions et la perception par les autres de ce qui est fait. Incitation 2 : Interrogation sur les représentations de l'espace (point de vue artistique et point de vue scientifique et réflexion sur les formes de singularisation de la cabane.)

d) Quelles sont les questions abordées lors de la rencontre avec les œuvres?

Suivant les œuvres proposées (Robert Delaunay, Tadashi Kawamata, David Hockney, Toby Paterson, etc.) les élèves pourraient repérer diverses représentations posant la question du point de vue et des effets obtenus quant à la chose représentée.

Les regards croisés de chacun des membres du groupe ont mis en évidence un faisceau de questions qui déborde largement ce qui est envisageable lors d'un temps relativement bref de verbalisation.

3.4 Méthode d'analyse des données

Les recherches menées sont d'ordre qualitatif et monographique. Les deux approches disciplinaires (musique et arts visuels) ont utilisé les mêmes sources de données : transcripts des entretiens des enseignants concernés, pré (*analyses a priori*) et post mises en œuvre; transcripts des séances observées en éducation musicale. En arts visuels, s'est ajoutée une analyse des données recueillies à partir de deux modes de mise en mots : la *verbalisation* collective, comme moment de l'action didactique et l'*entretien d'explicitation* individuel, comme situation exceptionnelle de recherche en dehors du temps scolaire.

Les observables varient en fonction des disciplines. En arts visuels, l'analyse des processus de création des élèves peut être menée en observant leurs comportements, leurs décisions ou leurs hésitations pendant la phase d'effectuation. Elle peut aussi se focaliser sur les paroles échangées et les travaux réalisés. Le regard porté sur ces derniers nécessite une évaluation dans le sens "extraire de la valeur". Il ne s'agit pas de relever l'écart par rapport à un résultat attendu (évaluation normative), mais bien d'apprécier les formes plastiques réalisées comme des formes d'engagement de l'élève, avec ses désirs, ses intentions, ses préoccupations, ses savoirs et ses savoir-faire. Chacun a construit un point de vue singulier, au sens propre comme au sens figuré, sur

un objet architectural du quotidien. En éducation musicale, il était question ici de discriminer des événements sonores relativement familiers pour les élèves, mais en changeant de point de vue (c'est un autre que moi qui se déplace). Chaque indice (le suspect tourne à gauche ou à droite?) permettait l'avancée de la compréhension du problème élaboré dans le cadre de la situation complexe. La complexité est rattachée à la combinaison que l'élève réalise à partir de connaissances antérieures (évaluer une distance, entendre des hauteurs, distinguer des paramètres sonores). Les enseignants des deux disciplines avaient établi une fiche de préparation de la séquence à expérimenter, soumise aux autres membres du groupe afin de procéder à une analyse épistémique *a priori* qui vise à repérer la complexité du problème posé aux élèves et les outils matériels et symboliques dont ils disposent au moment du travail.

3.5 Considérations éthiques

Les séquences observées ont été conçues à partir de deux ingénieries didactiques conçues par les chercheurs avec les enseignants. Les noms des enseignants et des élèves associés à cette recherche ont été anonymés. Les résultats ont donné lieu à des entretiens post mise en œuvre. Le consentement écrit des parents des élèves qui ont participé à cette recherche ont été obtenus.

4. Les résultats

4.1 Evaluation de l'écoute musicale

4.1.1 L'effet casque

Le premier épisode sonore dure deux minutes. Il s'agit d'écouter un message téléphonique (un voleur nargue sa victime en lui disant qu'elle ne le retrouvera pas), entrecoupé d'une succession d'événements sonores qui se déroulent à l'intérieur et à l'extérieur d'une maison (pas du voleur sur le parquet, porte de placard, tiroir, serrure, pas du voleur sur le gravier, fermeture éclair, chant d'oiseau, claquement de la porte d'entrée). La voix du message téléphonique est volontairement déformée (modifications des paramètres du son avec jeu sur les hauteurs, grave-aigu et sur la durée, accélération, ralentissement). Seul un tout petit passage de la bande sonore peut laisser deviner un timbre vocal féminin (le vol a été commis par une femme). Les élèves des deux classes semblent discriminer assez aisément la plupart des détails de la bande audio. L'un des conditionnements de l'écoute proposée a été, rappelons-le, l'utilisation de casques, peu utilisés à l'école primaire et que les élèves ont bien du mal à garder sur la tête. Dans la classe concernée par le port du casque, les élèves n'en profitent pas pour réécouter spontanément l'extrait musical étudié. Ils s'interrogent à plusieurs reprises sur leur droit à le faire, sur le nombre de fois autorisé et suivent avec rigueur le minutage prescrit pour l'écoute, qui apparaît sur l'écran de leur ordinateur. Les

productions écrites réalisées à partir de l'écoute sont lues à voix haute en collectif. Elles montrent une discrimination plutôt fine des détails, mais ceux-ci sont donnés en vrac, sans chronologie. Les élèves partent souvent de la fin de la bande son, alors qu'il leur était possible de revenir plusieurs fois sur ce qu'ils avaient à entendre, afin de lister les événements plus méthodiquement. Voici quelques exemples de textes d'élèves après l'écoute au casque :

Lo, 118 : Le voleur a changé sa voix. On dirait qu'il est en vélo. Il claque la commode comme une brute. Je crois qu'il avait un sac parce qu'on entendait une fermeture. Il est sur *Facebook*, il l'a même dit je crois.

Lu, 124 : A la fin, on l'entend qui part, on entend des bruits de cailloux et on l'entend fermer sa fermeture. On a des bruits d'oiseaux dans l'oreille droite.

Dans chacune des classes, seul un élève reconnaît un timbre féminin dans le message téléphonique. Le passage en autonomie par le casque n'a pas permis à l'ensemble des élèves de relever ce détail primordial pour la résolution de l'énigme. En revanche, il révèle un imaginaire amplifié qui fait repérer des sons qui ne figurent pas dans l'enregistrement, comme des bruits de vêtements, des chocs de casseroles, de cartes qui se frottent, etc.

4.1.2 Sensations panoramiques

L'épisode 2 mettait l'accent sur une approche musicale lexicale (chant a capella, chant accompagné, timbres de sonnettes et de cloches) que les élèves ont appréhendée dans les deux classes. Dans l'épisode 3, le compositeur Bernard Bretonneau a cherché à développer la perception de sensations panoramiques, en multipliant les effets acoustiques et notamment la dimension stéréophonique de l'œuvre écoutée. Il s'agissait ici de discriminer les plans sonores dans un univers citadin, à savoir la proximité d'une ambulance, d'une gare, d'une église (près / loin), l'intensité (fort / faible), la lisibilité (net, confus). Cet aspect est une découverte sensorielle nouvelle pour les élèves des deux classes, initiés par là même à comprendre la stéréo, mais en ayant du mal à expliquer le phénomène, amplifié par le port du casque :

Lo, 074 : J'ai réécouté une deuxième fois et puis quand c'était au moment de la gare / quand on entendait / j'ai mis plus / j'ai enlevé sur cette oreille et j'ai mis plus sur cette oreille et on n'entendait plus sur cette oreille et puis après j'ai enlevé cette oreille (...)

4.1.3 L'énigme du rideau de fer

Les concepteurs du jeu sérieux donnaient aux élèves comme dernier indice, pour trouver la solution de l'énigme, le son d'un rideau de fer (la voleuse veut rentrer dans son magasin). En pédagogie de l'écoute, la dimension analytique, objective telle qu'elle a été développée ici, est un moyen d'entendre mieux, sans briser pour autant l'imagination, tout en réfléchissant à la nature abstraite que constitue un son entendu pour une oreille humaine. Le son qui a interrogé le plus fortement les élèves est le bruit de glissière métallique du rideau de fer d'un magasin, que le compositeur Bernard

Bretonneau a introduit dans la bande sonore à l'état naturel, sans le retravailler. Le son de cette descente du rideau de fer pourrait être identifié comme un bruit de mobilier urbain mécanique. Cette image sonore n'a dans l'ensemble pas parlé aux élèves qui, dans les deux classes, ont peiné à définir les références causales du son entendu. Prof, 101 : *Qu'est-ce qu'un rideau de fer?* Ew, 102 : *C'est comme un garage.* Prof, 103 : *Un rideau de fer s'est comme un garage non / il faut que tu arranges ça !* Ew, 103 : *C'est quand on tire comme ça* (elle fait le geste). Cl, 104 : *C'est quelque chose en fer qu'on tire en bas.* Malgré les allers-retours sur cet extrait de la composition musicale, malgré les indices autres que musicaux (le plan de la ville, le resserrement du nom des suspects) la fin de cet épisode s'est heurté aux dualismes liés à l'activité de perception décrits par Pascal Terrien (Terrien, 2012). Le son final est resté un long moment énigmatique pour les élèves, ne prenant de sens que par l'éclairage insistant des enseignantes. L'identification du voleur ne sera d'ailleurs opérationnelle que grâce à une synthèse générale des preuves accumulées dans le cadre de cette situation complexe.

Au regard des situations analysées, nous remarquons que l'écoute au casque concentre l'attention de l'élève et développe sa capacité de discrimination mais aussi sa capacité de faire émerger un monde imaginaire, en partie tributaire d'expériences antérieures mémorisées. Le neurobiologiste Francisco Varela, par la théorie de l'énaction montre que la perception n'est pas un simple recueil et traitement d'informations provenant d'un monde prédéterminé, mais résulte d'un couplage avec l'environnement (Varela, 1989). La perception n'est jamais passive, au contraire, elle est une décision qui implique le corps et sa mémoire, l'être tout entier. Il considère ainsi que toute perception est biographique.

En revanche, l'écoute accompagnée d'échanges oraux collectifs ouvrent à d'autres perceptions que l'on ne retrouve pas lors de l'isolement de chaque élève. L'expérience esthétique partagée engendre une intersubjectivité enrichissante, favorisant autant le développement d'une sensibilité discriminatoire qu'un croisement des imaginaires.

L'objectif de cette situation complexe, par l'écoute d'une composition musicale vise en premier l'attention de l'élève, sa concentration sur d'infimes indices, son appréciation des métamorphoses et association des sons, ainsi que des enchaînements qui crée un univers imaginaire. En résumé, la situation propose à l'élève une expérience esthétique. La situation complexe sollicite aussi la pensée réflexive et la résolution d'un problème pourvu d'une solution finale unique. Si la résolution du problème constitue une motivation pour les élèves, nous pouvons nous interroger sur les apprentissages offerts par la situation proposée. Doit-on considérer les interprétations imaginaires comme des erreurs ou constater leur existence comme une richesse ? La dialectique entendre et comprendre s'enrichit d'un troisième terme : inventer. Que ce soit l'histoire la plus proche de celle inventée par le compositeur ou la plus éloignée, elles sont toutes inventées intuitivement par chaque élève, évoquées intérieurement en image, en son et en sensations. Il nous apparaît que la situation complexe proposée, d'écoute individuelle ou collective, place l'élève au-delà de la découverte de l'œuvre, dans une posture spécifique d'attention à son propre fonctionnement perceptif. Il construit ainsi

une méta-compétence qui consiste à s'interroger sur son propre mode d'appréhension d'un univers sonore, fait d'identification d'indices sensoriels, d'association, d'imagination, de déduction, etc.

4.2 Evaluation en arts visuels

4.2.1 Analyse des productions des élèves

Cette analyse montre les choix et les procédures utilisées par les élèves. Les collages en deux dimensions, qui semblent déplier le volume dans le sens horizontal sont les plus nombreux. Néanmoins, sept productions sont en relief ou en volume. Nous repérons des transformations et personnalisations des dessins initiaux : une cabane est vue de nuit (avec lune et étoiles), d'autres prennent en compte l'environnement ou introduisent des personnages. Parmi les travaux en volume, trois d'entre eux traduisent la profondeur par plans successifs. La notion d'échelle ne semble pas une préoccupation pour les élèves. La représentation en perspective conique est exceptionnellement abordée par l'un d'entre eux. La multiplication des points de vue a favorisé une déconstruction de la vision.

4.2.2 Analyse de la verbalisation face aux productions des élèves

Les élèves sont assis sur des gradins, face aux productions qu'ils ont eux-mêmes disposées au sol. Le professeur demande d'effectuer des regroupements entre travaux, ce qui invite d'emblée à regarder l'ensemble des résultats. Les réponses se focalisent sur le volume et le choix du support : 004 : *ceux qui sont en volume... ceux qui sont sur des papiers blancs, ceux qui sont sur du papier noir* ; Pe, 014 : *le relief et le non relief*. La notion de contraste comme conséquence du choix du papier noir est nommée par trois élèves (Tr, 006; Sa, 012; An, 013). Le difficile-à-dire concerne autant ce que l'élève voit que ce qu'il a fait. Le professeur invite un élève à préciser ce qu'il veut dire quand il parle de "relief" et il obtient trois réponses différentes. Le premier parle de l'effet produit, (Lu, 021) *c'est un peu élevé*, le second de ce qui est représenté, (Gl, 023) *il y a un toit*, et le troisième de la façon de faire (Cl, 025) *c'est la façon de placer le toit*". La verbalisation est orientée ensuite vers le processus de création et les moyens de transformation des premiers dessins pour réaliser la deuxième production : An, 030 : *on a découpé les dessins et après on les a superposés pour reconstituer la cabane*.

Afin de vérifier si l'opération de superposition est commune à plusieurs travaux, un tri est effectué. Le constat dégagé pour un travail permet d'interroger plusieurs autres travaux. Puis l'attention est attirée sur la façon d'organiser les fragments dessinés, les uns par rapport aux autres. Une première réponse est énigmatique tout en recouvrant un réel ressenti: An, 043 : *c'est plus détendu*. Le professeur propose alors de découvrir collectivement ce qui se cache derrière ce mot : Prof, 046 : *je vois ce que tu veux dire, je crois que les autres voient aussi*. Les réponses vont de l'incompréhension à des approximations successives : An, 048 : *ben c'est // en longueur*, Ma, 049 : *c'est étendu*; Mo, 050 : *ça prend toute la feuille, ils sont les uns à côté des autres*. Le professeur fait alors appel à un vocabulaire construit précédemment et nomme l'opération de

juxtaposition. Plusieurs critères d'analyse sont identifiés : Sa, 055 : *c'est juxtaposé / ben oui / mais c'est en relief*. Par un tri des productions au sol, deux modes d'organisation des fragments découpés sont repérés, soit par superposition, soit par juxtaposition. L'action de trier sollicite d'abord une pensée non verbale avant que soient formulées par des mots les raisons du choix effectué. La décision est prise de façon pré-réfléchie grâce à un relevé d'indices extrêmement bref. Une production fait hésiter un élève : Ma, 057 : *pour celui-là / mais je ne sais pas / en fait*. Un autre élève vient à son secours : Ga, 059 : *on peut le mettre entre les deux*. Le professeur renvoie alors la question à l'ensemble du groupe et un élève apporte la réponse : Ga, 061 : *c'est qu'il a à la fois superposé et juxtaposé !* D'autres productions ayant les mêmes caractéristiques sont recherchées, permettant ainsi de généraliser la découverte et de constituer un troisième groupe. L'identification d'une caractéristique formelle est ensuite mise en relation avec les effets produits : X, 075 : *il y a beaucoup de blanc [quand c'est juxtaposé]*; Pe, 079 : *celui-là il est plus large / celui-là il est plus collé*. Le professeur cherche ensuite à faire apprécier les conséquences des décisions prises plus ou moins consciemment par chacun en proposant d'imaginer ce que serait la cabane si elle était construite par un architecte. Un désaccord apparaît : la cabane sera *plus petite* pour (Ma, 085) et *plus grande* pour (An, 086). Une troisième élève tranche pour faire la différence entre un espace développé horizontalement ou verticalement : Ag, 088 : *celle-là est large / alors il y a plus d'espace et // celle de gauche / elle sera plus regroupée*.

Pour finir, une question concerne la représentation et le rapport au référent. Prof, 096 : *quelle production vous paraît plus proche de la réalité?* La présence de détails identifiables comme le toboggan est un indice de proximité du réel affirmé par Pe, 100.

Les extraits d'échanges oraux présentés montrent que les premières paroles d'élève sont prolongées ou contredites par celles d'autres élèves, ce qui aboutit à une construction collective de sens. Lorsqu'il y a désaccord, il y a recherche de l'origine du conflit sans annuler aucune des parties. Au contraire, l'argument apporté ou l'attention nouvelle aux productions facilite le déplacement de point de vue.

La verbalisation a été l'occasion de prendre conscience des choix effectués *en acte* pendant la pratique et d'en apprécier les conséquences. Le lexique employé, plan, relief, volume, contraste, etc. permet de construire les notions associées dans toute leur diversité. De même, la notion d'organisation est abordée à partir de deux opérations plastiques : juxtaposer et superposer. Les différents types de point de vue ont également été repérés à l'issue de la première séance. Les savoirs construits sont conçus de façons dynamiques et constituent ainsi de futures puissances d'agir en situation de création plastique ou de rencontre avec les œuvres (Sensevy, 2011).

4.2.3 Analyse de la verbalisation face aux œuvres

A la suite des échanges oraux sur les productions, le professeur introduit deux œuvres sous forme de reproduction couleur présentées au vidéoprojecteur :

a) David Hockney, *Une chaise, jardin du Luxembourg, Paris*, 1985, photcollage, 110 x 80 cm. L'œuvre est constituée d'un collage d'une multitude de photographies de format identique 9 x 13 cm, correspondant à des points de vue différents d'une même chaise,

qui agencés tentent de reconstituer la forme de la chaise, tout en provoquant des déformations.

b) Toby Paterson, *Two months ago*, 2009, photomontage, 64 x 44 cm. L'œuvre donne à voir un enchaînement d'éléments architecturaux détournés, détachés de l'espace environnant, imbriqués les uns aux autres malgré l'hétérogénéité des vues, d'échelles différentes, en plongée ou en contre-plongée. Un nouvel objet architectural unique se détache sur un fond bleu, neutre, distinct des photographies associées.

La découverte de l'œuvre de Tony Paterson a débuté par une identification des éléments iconiques qui s'avèrent être peu lisibles. Les réactions des élèves sont rapides : Tr, 121 : *on dirait à moitié une maison*; Cl, 122 : *on dirait des images, des photographies*; Cl, 124,126 : *on dirait une sorte de siège, avec des ombres; une sorte de chaise*; Pe, 128, 130 : *non, moi je dirai une / un // On dirait plutôt un grand immeuble. Là, on dirait un mur, avec des vitres*; Ja, 136 : *là, on dirait un piano*; Cl, 138 : *des escaliers*; X, 140 : *une fontaine*.

L'œuvre de David Hockney déclenche des réactions qui s'enchaînent sans relâches du professeur : Ma, 144 : *c'est une chaise*; Cl, 145 : *des chaises*; Sa, 146 : *en fait / c'est une chaise découpée en //*; Ma, 147 : *des bouts de chaise*; Pe, 148 : *c'est des éponges*; Ma, 150 : *c'est une sorte de puzzle en chaise*; Ki, 152 : *en fait, il a regroupé plusieurs axes*. Le professeur ajoute *plusieurs points de vue*. Un élève passe du « comment c'est fait? » précédemment évoqué par ses camarades à « quel effet produit? » : Ma, 154 : *on dirait que la chaise est à moitié faite en 3D // parce qu'elle est décalée // en relief*. Une autre établit une association qui peut paraître surprenante et inadéquate, entre la chaise d'Hockney et une éponge. Elle est due à une similitude de couleur et de matière : (Sa, 156, 158) *on dirait que c'est / tu sais / sur les éponges, le dos / c'est en vert. On dirait ça ! Le côté qui gratte !* Une posture d'accueil est nécessaire pour permettre une formulation progressive par l'élève de ce qui a d'abord été ressenti de façon intuitive. Une élève évoque sa surprise devant cette œuvre et en précise les raisons : (Il, 159) *ce qui est bizarre / c'est que les ombres sont à l'envers*. A la question : (Prof, 160) *pourquoi ces ombres sont à l'envers?*, un autre répond (Mo, 161) *je vois / mais je ne sais pas*. Il manifeste ainsi sa difficulté à dire ce qu'il perçoit très bien.

Le questionnement du professeur engage ensuite une mise en relation entre les œuvres proposées et les productions des élèves : (Prof, 162) *en quoi est-ce que ces œuvres se rapprochent un peu de ce que vous avez fait?* Un élève dégage un point commun entre le travail de la classe et l'œuvre de David Hockney, la *fragmentation*, et en le disant il découvre une différence majeure : Ju, 165 : (...) *il [l'artiste] a pris comme nous des morceaux // qu'on avait // Nous, on n'avait pas pris en photo / mais il a pris des photos*. La comparaison permet à Lu (172) de parler de *fragments*, qui sont *superposés* (Gu, 173) et même parfois à la fois *superposés et juxtaposés* (Ga, 175).

Enfin, les œuvres des deux artistes sont à nouveau montrées avec comme demande d'associer une production d'élève à une des deux œuvres présentées. (Ki, 180) suggère une association sans donner les raisons de son choix. (Ang, 182) suppose que le volume est le point commun. (An, 183) rectifie : [l'œuvre de Toby Paterson n'est pas en volume], *il rend un volume !* L'élève fait la distinction entre le volume réel et le volume représenté. D'autre part, le mode d'organisation constitue un autre motif qui permet de

rapprocher la même production avec l'œuvre de David Hockney : (Mo, 190, 192) *c'est que tous les deux sont un peu en bazar !* [puis elle précise] *ils sont un peu éparpillés*. La notion d'éparpillement traduit bien le mode d'organisation de l'œuvre, qui en perturbe la lisibilité.

Nous avons, à partir de ces paroles d'élèves, diverses manifestations de la difficulté à formuler les deux types d'expériences rencontrées : celle qui est vécue lors d'une fabrication-crédation et celle qui est vécue lors de l'observation-rédception d'un travail d'élève ou d'une œuvre d'un artiste.

4.2.4 Analyse des entretiens d'explicitation

A l'approche collective des œuvres lors de la verbalisation, nous avons souhaité confronter une approche d'un autre type, qui prend la forme d'entretiens individuels. L'objectif de recherche est de mettre au jour la pensée intérieure ou plus largement l'activité cognitive de l'élève lorsqu'il est en situation de création. Les entretiens d'explicitation avec quatre élèves (Ag, Sa, Ga, Cl) se focalisent essentiellement sur la séance 2.

La mise en mots d'une expérience vécue peut adopter des modes différents. Pierre Vermersch en suivant Husserl distingue le "mode signitif", fondé sur le rapport au signe, du "mode intuitif", fondé sur le rapport au non-verbal, au sensoriel. Il précise qu'il ne faudrait pas opposer verbal à non-verbal, puisque dans les deux cas nous avons un rappel qui se formule par le langage. Néanmoins, il met en évidence le contraste entre une verbalisation qui est fondée sur un rapport fort au vécu, par évocation de l'instant de l'action, et une verbalisation détachée du vécu. Il montre l'importance de la position de parole, c'est-à-dire la nature et la qualité de la relation que la personne entretient avec son vécu passé.

La verbalisation collective fait plutôt appel au mode signitif et sollicite plus rarement le mode intuitif. Un élève a une position de parole qualifiée d'incarnée par Vermersch lorsqu'il a accès au non-verbal de son vécu et peut le conscientiser. C'est ce que nous avons essayé d'approcher lors des entretiens. Nous relatons ici un entretien qui met en lumière les images mentales et les multiples perceptions associées à une situation de création.

L'entretien suppose une introspection de la part de l'élève et nécessite son accord. Il lui est demandé de prendre le temps de laisser revenir en lui un moment de la séance sur la cabane. Après un silence :

Ag, 002: Je m'en rappelle. Alors au début on était dans la cour et on a dessiné les cabanes de différents points de vue et ensuite on est revenu ici. Et on a découpé les parties qu'on voulait de notre cabane, de plusieurs dessins qu'on avait faits et on a pris tous les morceaux qu'on a recollés sur une feuille pour refaire une grande cabane.

A la suite du déroulement rapide de l'action vécue, nous revenons sur un instant particulier, le moment où le professeur a présenté l'incitation. :

Ag, 022 : Elle dit qu'il faut découper tous les morceaux de la cabane pour refaire une cabane sur une autre feuille.

AS, 023 : Et toi, quand tu entends ça, qu'est-ce qui se passe en toi?

Ag, 024: Là, je regarde mes dessins et j'essaie de m'imaginer quelle sorte de cabane je veux faire.

Sa façon de procéder intérieurement est progressivement décrite, en mettant en évidence une visualisation des permutations possibles. Puis la qualité de l'image intérieure est précisée. :

Ag, 026: Je regarde mes dessins / je mémorise les parties de mes dessins que je veux, dans ma tête / et je les assemble dans ma tête.

AS, 068: Quand tu vois ton dessin / c'est une image fixe ou une image qui bouge?

Ag, 069 : Elle bouge/ enfin / elle tourne quand je décide de pouvoir voir ce que ça pourrait faire sur les côtés // en fait, quand je veux qu'elle tourne / elle devient comme si elle était réelle / pour que je vois ce que ça donne en vrai et quand ça me plaît ça redevient un dessin, et je le place sur ma feuille.

Ag, 081 : (...) dans ma tête, c'est comme si j'avais des mains dans ma tête / qui prennent les images et qui peuvent les bouger.

A la question *comment est cette image* [mentale], l'élève répond comment est sa cabane et porte un jugement, avant de préciser sa pensée :

Ag, 039 : Elle est // elle a un étage et elle est assez longue / elle est créative. Ag, 041 : Et bien / c'est que pour moi / c'est entre une cabane normale et une cabane imaginaire parce qu'il y avait des ponts sur les toits / et il y avait des morceaux recollés près des choses à la normale.

Puis, elle révèle des associations entre l'image mentale de son dessin (en noir et blanc) et un lieu qu'elle revoit et qu'elle connaît bien : *j'ai vu une cabane dans un endroit où j'aime aller me promener* (053). Elle indique ensuite ses critères d'appréciation de son travail :

Ag, 091 : (...) ça me convient à partir du moment où je la vois se placer dans un endroit que j'aime bien où aller // Ag, 099 : Parce que je m'imagina dedans avec ma sœur et mes parents, dans un endroit que j'aime, avec ma chienne.

L'entretien montre le processus de création de l'élève, ses visualisations, mais aussi sa forte implication personnelle et biographique. De plus, après plusieurs entretiens, nous constatons que les élèves développent une intense attention pendant environ une demi-heure chacun et qu'ils sont plus loquaces qu'en situation de verbalisation collective. Il semblerait que la position de parole incarnée en soit la raison : ils manifestent un grand intérêt pour l'étude de leur propre fonctionnement intérieur.

5. Discussion des résultats

La spécificité du projet didactique en arts visuels est d'aborder l'œuvre d'art par le biais d'une pratique exploratoire. L'expérience vécue à travers la pratique, mettant en jeu une pensée en acte non verbale (Scherb, 2012) qui modifie l'expérience de réception de l'œuvre. Les élèves ont trouvé un écho entre leurs productions et les œuvres présentées, de David Hockney et de Toby Paterson, en raison des questions similaires qu'elles engendrent. Certaines de ces questions ont été conscientisées collectivement, en particulier le protocole de l'artiste, ses choix de fabrication et d'organisation. L'extraordinaire de la chaise d'Hockney est mentionné, ainsi que l'illusion de relief qu'elle procure, sans toutefois relever l'évidente déformation due à l'assemblage de multiples points de vue. Les productions des élèves montrent qu'à cet âge ils sont peu préoccupés par l'écart-déformation par rapport au réel représenté. La fable, c'est-à-dire l'émergence du sens, est peu présente dans la séance observée, mais est apparue dans les séances suivantes. Les tentatives d'expression de ce qui a été perçu ou vécu manifestent une pensée en cours de formulation, encore fragile parce qu'elle est intuitive à la source, avant d'être mise en mots (Petitmengin, 2007). Elle est rendue possible grâce à une posture d'accueil du professeur, mais aussi grâce aux échanges collectifs. Les élèves participent collectivement à la verbalisation de ce qui est perçu, découvert ou ressenti. Si l'enfant citoyen apprend à respecter ses camarades, l'enfant artiste semble pouvoir découvrir concrètement, en acte, que ses capacités à voir et à dire se trouvent amplifiées grâce aux autres.

Les entretiens d'explicitation montrent la richesse de la pensée privée et non verbale de l'élève en situation de création : le travail de transformation et d'assemblage des dessins est sous-tendu par une pensée visuelle faite d'image mentale, d'imaginaire ou de narration, qui impliquent fortement l'élève. Ils révèlent une parole plus intime et plus complexe que celle qui est dite collectivement. Cette technique d'explicitation ouvre de nouveaux horizons en favorisant chez l'enseignant une attention nouvelle à l'élève et à son expérience vécue. Par ailleurs, elle donne à l'enfant la possibilité de développer son individualité grâce à une meilleure connaissance de lui-même et de ses propres modes de fonctionnement cognitif, affectif, imaginaire, en situation de réception ou de création.

En ce qui concerne la séquence d'éducation musicale, l'objectif à atteindre était également d'engager les élèves dans une pratique exploratoire individuelle, en convoquant des réminiscences d'un univers sonore familier que l'imagination pouvait néanmoins explorer. Dans les propos recueillis, nous identifions, des propos réfléchis, associant des indices sonores aux autres indices donnés (plan, etc.) et des propos intuitifs, imaginaires. Ainsi, pour certains élèves, le voleur ne rentre pas chez lui, mais cherche immédiatement à rentabiliser son forfait en allant vendre la carte volée, dans un endroit discret qu'ils inventent (usine désaffectée).

La rencontre avec une œuvre est émancipatrice, non pas grâce à l'accumulation de savoirs de seconde main, mais plutôt grâce à la diversité d'approches singulières qui, bien que différentes sont partageables. Elles révèlent alors la polysémie de l'œuvre et la multisensorialité des récepteurs, ainsi que le rapport dialectique qui s'établit entre le même et l'autre.

Le travail du maître émancipateur, selon Sensevy, vise à permettre à l'élève d'évoluer par lui-même dans un milieu qui offre des possibilités de rapports entre les choses, rapports qui auraient la vertu de déchosifier les choses, de les faire apprécier comme des processus vivants. L'élève devrait ainsi pouvoir rendre raison de la manière dont il a établi ces rapports (Sensevy, 2011, p.728). La situation didactique en art place l'élève dans la possibilité de mise en relation de choses vues et entendues dans la réalité sensible (ou dans le monde virtuel des images et des sons qu'il fréquente abondamment) avec l'expérience des œuvres qui lui sont proposées et avec l'invention des mondes qu'il fait émerger par intuition et imagination. C'est ainsi à l'enfant artiste que l'on s'adresse, tout en sachant que les dires énoncés sur les œuvres ne sont jamais la vérité sur l'œuvre, mais plutôt des fables différentes selon chacun, mais nécessaires comme tentative de formuler une totalité indicible.

Autant l'éducation aux arts dans sa dimension académique tente au travers des programmes scolaires de "construire" de la compétence ou des compétences via l'acquisition chez les élèves de connaissances, de capacités voire d'attitudes, autant la formation par la pratique vise la mobilisation de ces ressources dans une situation donnée en fonction d'un objectif visé. En art visuel, cette mobilisation met en avant la relation entre les connaissances et la sensibilité. Selon Scallon (2007), c'est la notion d'affectivité qui avait été établie comme composante des savoir être. Dans l'objectif d'établir une relation entre les logiques de la connaissance et de la compétence, l'éducation artistique s'inscrit dans une approche situant la notion de sensibilité comme "nouvelle" ressource, composante essentielle du processus d'apprentissage et de l'acquisition de compétences. Au-delà de sa définition première, la notion de sensibilité s'inscrit dans une dynamique pluridisciplinaire puisque son sens relève aussi bien du domaine psychologique, que neurologique et physiologique. L'émergence de cette compétence posturale spécifique à l'éducation artistique peut être alors considérée comme une ressource transversale et essentielle au processus d'apprentissage des élèves.

6. Conclusion

La recherche entreprise fait suite à nos premiers travaux élaborés en 2012 sur la question des formes d'éducation et des processus d'émancipation dans le domaine des arts en milieu scolaire. L'objectif visé ici était d'aller au plus près de la parole de l'élève dans des situations d'apprentissages qui le sollicitaient particulièrement en travaillant la notion de point de vue. En éducation musicale, l'approche de l'œuvre reste, comme on le sait, généralement très collective, que ce soit dans la pratique vocale et instrumentale, ou dans la réception auditive d'une œuvre. La création sonore personnelle restant assez rare à l'école primaire, il nous semble que c'est dans l'activité du commentaire d'écoute que l'identité d'un élève peut au mieux se révéler, si on lui en laisse l'occasion et les moyens. En arts visuels, la pratique de création est nécessaire à l'émergence d'une parole sensible lors de la rencontre avec l'œuvre. Cette situation complexe suppose des compétences multiples qui, dans l'instant du regard, sollicitent les expériences plastiques vécues par l'élève, ses expériences culturelles qui tissent un réseau de relations intuitives et réfléchies, ses relations aux autres et enfin son vécu biographique. Dans le cadre des travaux récents menés en science de l'éducation sur l'approche par compétence (Safourcade, 2012), les deux dispositifs étudiés permettent

de définir des compétences spécifiques et transversales peu souvent explicitées. L'approche artistique de l'éducation reconnaît en chaque enfant une individualité singulière. Elle prend non seulement en compte sa subjectivité mais, en développant une méta-compétence, lui permet d'être à l'écoute de son propre fonctionnement intérieur. Un nouveau regard sur l'enfance semble se faire jour. L'enfant artiste, intuitif et sensible, trouve désormais de plus en plus sa place en relation avec l'enfant réfléchi et l'enfant citoyen se construit lui-même à l'aide de l'Autre, à travers l'intersubjectivité issue des transactions sociales. Les savoirs, envisagés comme puissance d'agir, sont instables. Ils sont élaborés de façon provisoire en fonction du jeu didactique et du milieu d'émergence, et sont voués à être déplacés : le processus de transformation prévalant sur le contenu.

Nos prochaines investigations sur l'émancipation de la parole de l'élève devraient être menées dans le cadre de structures artistiques et culturelles partenaires de l'école, afin d'explorer des dispositifs d'éducation et de médiation artistiques en milieu scolaire et extra scolaire.

7. Références

Chabanne J.-C., Parayre M., Villargo, E. (2012), *La rencontre avec l'œuvre, Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris : L'Harmattan.

Giordan (coord.). *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique*. (pp. 149-154) Paris : Université Paris 7.

Martinand, J.-L. (2001) *Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire*, In Terrisse A. *Didactique des disciplines*. Bruxelles, De Boeck Université.

Passeron, R. (1996). *La Naissance d'Icare: éléments de poïétique générale*. Paris : Ae2cg Editions.

Petitmengin, C. (2007). Towards the source of thoughts. The gestural and transmodal dimension of lived experience. *Journal of Consciousness Studies*, 14 (3), 54-82.

Safourcade, Sandra (2012 a) : Le cadre européen des certifications et approche par compétence : quels enjeux en France? *Weiterbildung*, 23, Heft 3, S. 16 – 18.

Scallon, G. (2007). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles : De Boeck.

Scherb, A. (2005). Rencontre avec les œuvres. Dans *L'œuvre d'art contemporain et sa médiation : contribution à une éducation artistique*. Rennes : FRAC Bretagne.

Scherb, A. (2012). *La fable et le protocole : processus de création en peinture*. Paris : L'Harmattan, coll. Eurêka et Cie.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.

Terrien, P. (2012). *L'écoute musicale au collège, fondements anthropologiques et psychologiques*, Paris : L'harmattan.

Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris: Seuil.

Vermersch, P.(2012). *Explicitation et phénoménologie : vers une psychophénoménologie*. Paris : PUF.