



HAL
open science

Accompagner les élèves dans leurs expériences artistiques : des milieux rythmiques ?

Sylvain Fabre

► **To cite this version:**

Sylvain Fabre. Accompagner les élèves dans leurs expériences artistiques : des milieux rythmiques ?. Recherches en éducation, 2022. hal-03868916

HAL Id: hal-03868916

<https://hal.science/hal-03868916v1>

Submitted on 24 Nov 2022

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.

Accompagner les élèves dans leurs expériences artistiques : des milieux rythmiques ?

How to support students in their artistic experiences: developing rhythmic environments?

Sylvain Fabre



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/11369>

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Sylvain Fabre, « Accompagner les élèves dans leurs expériences artistiques : des milieux rythmiques ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 49 | 2022, mis en ligne le 01 novembre 2022, consulté le 23 novembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/11369>



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Accompagner les élèves dans leurs expériences artistiques : des milieux rythmiques ?



Sylvain Fabre

Maître de conférences, Centre interdisciplinaire de recherche « Culture, Éducation, Formation, Travail », Université Paris Est Créteil

Résumé

L'éducation artistique et culturelle (EAC) cherche une éducation à et par l'art, réalisée dans la succession de projets s'inscrivant dans des parcours (« Parcours d'éducation artistique et culturelle »). À distance des enseignements disciplinaires, les projets recherchent rencontres et pratiques en lien avec la structuration de connaissances. Qu'espérer de tels projets ? L'article se fonde sur une observation menée dans un atelier « Danse » et rend compte des évolutions du comportement d'un élève, d'une attitude de repli vers une première adhésion. Il propose d'interpréter ce déplacement et les actions d'enseignement qui ont pu le permettre à partir de la notion de « milieu rythmique ». Cette notion mobilise les champs de l'esthétique, de la didactique et de la philosophie du travail (Canguilhem, Schwartz). Elle éclaire l'EAC comme jouant conjointement sur l'ouverture culturelle et le retour réflexif, en impliquant des dimensions hétérogènes et complémentaires. L'EAC, en construisant un milieu rythmique pour l'élève, l'aide à s'ouvrir à l'expérience culturelle.

Mots-clés : éducation artistique

Abstract

How to support students in their artistic experiences : developing rhythmic environments? – Arts and Cultural Education (EAC) seeks education in and through art, that is carried out in the succession of projects forming part of courses (“Artistic and cultural education course”). At a distance from disciplinary teachings, the projects seek meetings and practices related to the structuring of knowledge. What to expect from such projects? The paper is based on an observation carried out in a “Dance” workshop. It reports on changes in a student's behavior, from an attitude of withdrawal towards a first adhesion. It proposes to interpret this shift and the teaching actions that may have enabled it from the notion of “rhythmic environment”. This notion mobilizes the fields of aesthetics, didactics and work philosophy (Canguilhem, Schwartz). It sheds light on the EAC as jointly playing on cultural openness and reflexive return, involving heterogeneous and complementary dimensions. The EAC, by building a rhythmic environment for the student, helps him to open up to the cultural experience.

Keywords: arts education

L'étude consacrée récemment par le ministère de la Culture aux pratiques culturelles des Français (Lombardo & Wolf, 2020) a confirmé les difficultés persistantes de la démocratisation culturelle (Urfalino, 2004). Certes, le numérique a permis le développement de certaines pratiques mais la lecture et l'usage des biens culturels restent largement dépendants du niveau de diplôme ou du lieu d'habitation. Comment alors promouvoir l'accès du plus grand nombre à une culture considérée comme source d'insertion sociale, de développement personnel, de réussite scolaire ? A l'appui des recherches sociologiques, des mesures institutionnelles ont tenté d'améliorer cet accès réel à l'art et à la culture. S'inscrivant dans la perspective d'un partenariat entre ministères de la Culture et de l'Éducation nationale, la mise en place des parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC, circulaire n° 2013-073) répond à une telle volonté. Le PEAC œuvre sur une durée longue, à l'articulation du scolaire et de l'extrascolaire, par la complémentarité entre ses trois « piliers » que sont pratiques, rencontres et connaissances. En individualisant les parcours, il ambitionne une meilleure prise en compte des contextes et de leurs opportunités. Les PEAC montrent bien la difficulté du projet de démocratisation, tant les pratiques culturelles s'ancrent dans une formation des goûts inscrite dans le long terme, en touchant les relations sociales en même temps que l'intimité du sujet.

La perspective longue des parcours doit néanmoins se réaliser dans le temps court du projet : comment permettre la réussite éducative des différents projets réalisés ? À quelles conditions, subjectives et objectives – c'est-à-dire liées à l'élève comme aux modalités de mise en œuvre –, la rencontre avec l'artiste et avec l'œuvre peut-elle avoir lieu ? Face aux discours vantant le pouvoir éducatif de l'art (Barrère & Montoya, 2019, p. 7 sq.), on opposera le constat d'effets limités où les projets conduisent plus à une relation personnelle avec les artistes qu'à une ouverture réelle sur l'art (Bozec, 2019).

Comment favoriser alors une expérience qui soit réellement artistique quand la rencontre avec des personnes et des œuvres est toujours aussi rencontre avec soi ? Pour répondre au défi de la démocratisation culturelle, l'article propose de penser les situations et les projets en EAC à partir de la notion de milieu rythmique. Cette notion voudrait concilier les apports de l'esthétique, de la didactique et d'une philosophie de l'activité et du travail comme l'ergologie. Les champs théoriques convergent pour considérer l'expérience de l'élève, dans le dialogue entre l'intime de l'expérience esthétique (Schaeffer, 2015 ; Barrère, 2011) et les propositions scolaires. Serait alors considéré comme rythmique un milieu qui permettrait d'accompagner l'élève dans les déstabilisations liées à la rencontre avec les pratiques artistiques et les œuvres. Un tel milieu l'aiderait à s'engager dans les « débats de normes » (Schwartz & Durrive, 2003), entre normes propres aux situations et normes appropriées par le sujet, qui permettraient une expérience artistique porteuse de développement.

L'approche proposée ouvre un chantier de recherche : dans un premier temps, nous précisons l'ancrage théorique de la notion de milieu rythmique, avant d'en examiner la pertinence pour interroger une situation d'ateliers artistiques en danse.

1. Quels leviers pour favoriser la démocratisation culturelle ?

La notion de milieu rythmique cherche à rendre compte de la manière dont le sujet peut appréhender un contexte comme permettant, et sollicitant, une activité qui le déplace dans ses représentations comme dans ses attaches identitaires. Issue de la réflexion esthétique pour rendre compte de l'expérience du spectateur, nous la mobilisons pour penser l'expérience scolaire et une possibilité de démocratisation culturelle.

1.1. La démocratisation culturelle comme expérience de l'intime

Pour rendre compte de la démocratisation et de ses freins, il est possible d'adopter une approche macrosociologique qui repère des régularités statistiques entre âge, sexe, lieu d'habitation, niveau d'études et la diversité des pratiques culturelles (Bourdieu, 1980). De telles approches montrent la persistance des difficultés en soulignant le rôle de l'école dans ce processus (Donnat, 2012). Pour tenter de trouver des leviers d'action, la recherche met en évidence les interrelations qui président à la formation des goûts. Wenceslas Lizé et Olivier Roueff (2010, p. 7) soulignent ainsi la complémentarité de quatre dimensions : « l'espace social, les institutions du champ ([...] en particulier ceux qui contrôlent les dispositifs d'appréciation où se joue la rencontre entre offre et demande), les sociabilités de réception (notamment les groupes de pairs) et les trajectoires biographiques (avec leurs processus d'incorporation des dispositions, leurs rémanences et leurs ruptures). » Il conviendrait donc de rapprocher le regard, d'interroger la diversité des situations, de considérer le sujet au nouage de ses connaissances et dispositions, de ses socialités, de ses attaches biographiques et identitaires. La recherche porte alors sur l'expérience des jeunes, en lien avec leur socialité et leur recherche de distinction (Lahire, 2004, p. 549 sq.). En particulier les pratiques culturelles sont des « vecteurs de construction identitaire » (Octobre, 2004, p. 239). Une approche microsociologique des appuis et des freins à l'expérience artistique et culturelle interrogera les facteurs sociaux par lesquels l'élève peut s'ouvrir à des réalités éloignées et déstabilisantes. Comme le commente encore Sylvie Octobre (2007, p. 143), « "Devenir visiteur", le libellé évoque le processus jamais achevé, toujours en question, de construction de cette identité. Être ou devenir "visiteur" dépend tout à la fois des expériences passées, de l'expérience présente et de l'aptitude à suspendre son jugement et à en différer le bilan [...] ».

Comment aider l'élève à suspendre son jugement face à des pratiques éloignées des normes sociales acquises ? Une élaboration du projet de la démocratisation culturelle soulignera l'importance de permettre à l'élève d'agir sur lui-même en trouvant des appuis dans les espaces sociaux. Il s'agirait de favoriser « l'ouverture à l'expérience » (Gottesdiener, 2007) des élèves, c'est-à-dire leur capacité à s'engager dans l'inconnu, à accepter la déstabilisation, à se mettre en travail par rapport à leurs convictions et leurs évidences.

Soulignons que cette mise en avant de l'expérience de l'élève n'est pas propre au champ artistique mais peut éclairer l'ensemble de l'expérience scolaire. Certes, les arts semblent se distinguer à l'école : une telle opposition entre art et « scolaire ordinaire » est amplifiée par certaines représentations des artistes (Fabre, 2017) selon une dichotomie entre contrainte et liberté, collectivité et singularité, ou encore contrition et plaisir. Mais l'acronyme même « EAC » renvoie peut-être à une réalité particulière, mixte de scolaire et de non-scolaire, se jouant dans une circulation entre les mondes que le PEAC cherche à expliciter. L'EAC voudrait souligner les bénéfices possibles des pratiques culturelles sur les apprentissages, ainsi que l'importance des ressources construites à l'école sur l'appréhension et l'interprétation des œuvres et des pratiques artistiques. Plus encore, l'EAC fait écho aux approches de « l'expérience scolaire » qui insistent sur l'implication subjective des apprentissages en tant que transformations identitaires, toujours risquées. Jean-Yves Rochex (1995, p. 269) pointe par exemple, dans ses analyses des trajectoires d'adolescents, le risque qu'ils ne puissent faire « de l'expérience scolaire une expérience de développement, qu'ils « demeurent, à des degrés divers, assignés à l'un ou l'autre des pôles de la dialectique du Même et de l'Autre ». L'importance de concilier Même et Autre, de relier vécu personnel et situations d'enseignement, est caractéristique d'une expérience où l'école permet le développement. En considérant les conditions pédagogiques et subjectives, l'EAC montre ainsi l'intérêt d'une convergence entre sociologie de la culture et sociologie de l'éducation (Bonnéry, 2010). Elle appelle un cadre d'étude conjoint qui explore les interactions entre sujet et environnement, comme le permet la notion de milieu.

1.2. Les milieux de l'expérience

Comment alors aider les élèves à « s'ouvrir à l'expérience » ? Il ne s'agit plus seulement d'aménager les conditions d'une rencontre avec une altérité artistique ou culturelle mais celles d'une interrogation de soi-même, d'un déplacement identitaire. Pour penser les modalités scolaires de ce travail, la notion de milieu aide à se situer à l'interaction entre le sujet et l'objet. Nous sollicitons cette notion d'un point de vue didactique (Brousseau, 1998), comme ce sur quoi les formateurs cherchent à agir pour produire un effet d'apprentissage. Le milieu interroge l'action complémentaire de l'élève et de l'enseignant en mettant en évidence leurs évolutions au cours de l'apprentissage (Margolinas, 1995). Il est donc intéressant de caractériser comme milieu l'ensemble des objets, matériels et immatériels, que propose l'enseignant pour engager l'élève dans le processus d'apprentissage. Mais, dans le cas des pratiques culturelles, l'action portera peut-être d'abord sur le rapport de l'élève à lui-même, pour l'aider à « suspendre son jugement » et « différer le bilan » de ses rencontres. Il ne s'agirait plus tant de concevoir le milieu comme répondant aux capacités et intérêts de l'élève que comme un facteur de questionnement et de mise en travail de ses attaches.

Dans cette perspective, il nous paraît intéressant de considérer le milieu dans une perspective ergologique, comme lieu d'un travail qui est toujours conjointement sur une matière et sur soi-même. Louis Durrive souligne le travail subjectif : « je vais transformer une réalité qui est en partie objective et en partie subjective, pour en faire "mon milieu" » (Durrive, cité par Haubrich, 2018, p. 239). Dans ce « je vais », le milieu est le résultat d'une appropriation par le sujet, d'une renormalisation qui attribue sens et valeur aux contextes. Comme le montre l'ergologie, l'entrée dans l'activité résulte des débats de normes, entre normes appropriées et constitutives de la personnalité, et normes propres aux situations rencontrées. Le milieu est le lieu en même temps que le résultat de ces débats de normes. Il faut dès lors considérer le milieu non seulement dans son adéquation aux élèves mais aussi dans sa capacité à les engager dans des débats de normes dont l'effet déstabilisant sera porteur de développement. En fonction des conditions de travail et de l'histoire du sujet, la situation sera perçue comme « usage de soi par un autre » ou vraiment « usage de soi par soi » (Schwartz, 1992, p. 45 sq.). Cette expression manifeste la distance interne que le travail suscite dans un mélange de passivité et d'activité, le fait que liberté et créativité sont toujours en situation. L'enjeu d'une action d'enseignement dans la durée serait ainsi non de proposer des milieux adéquats aux possibilités des élèves mais de leur permettre de profiter des « infidélités du milieu » (Canguilhem, 1966, p. 130) comme des opportunités de développement¹.

L'interrogation des leviers d'une possible démocratisation culturelle se précise donc comme interrogation de la manière dont les propositions faites aux élèves favorisent leurs débats de normes. Comment encourager l'élève à s'arracher aux contraintes perçues pour « reprendre l'initiative » (Durrive, cité par Haubrich, 2018, p. 241) ? Une action d'enseignement paraît possible, qui agit sur la perception de l'environnement et sur la constitution du milieu par l'élève.

1.3. L'approche esthétique du milieu rythmique

Parce qu'elle se joue au plus près de l'intime et de la sensibilité, parce qu'elle met en avant le sujet dans son dialogue avec les environnements culturels et scolaires, l'EAC souligne la manière dont le sujet s'inscrit dans des milieux et y détermine les conditions de son activité. L'ambition d'une démocratisation conduit à l'hypothèse d'une action sur les milieux comme leviers d'une « ouverture à l'expérience » et d'un « usage de soi par soi ». Le questionne-

¹ Autrement dit, il importe que les élèves puissent non seulement parvenir à une « recentration » par laquelle ils se donnent un milieu, mais aussi qu'ils entrent dans un travail de « décentration » par lequel le changement est possible. Comme le souligne Yves Schwartz (1992, p. 231), « si l'essence humaine est excentrée [...], il faut faire l'apprentissage de cette excentration » ; la perspective didactique s'appuie ici sur une anthropologie qui est celle de toute éducation.

ment porte alors sur la possibilité de caractériser de tels milieux et d'identifier certaines de leurs propriétés. Les arts nous apportent un élément de réponse en caractérisant certains spectacles comme des « milieux rythmiques » : l'expérience du spectateur pourrait alors servir de guide à une pensée de l'expérience de l'élève. Manuel Garcia Martinez (2001, p. 69) propose cette notion de milieu rythmique pour formuler la complémentarité de la pluralité des « structures rythmiques perceptibles dans différents éléments de la mise en scène, tels les voix, les mouvements des comédiens, l'éclairage, la bande sonore, etc. » La notion rend ainsi compte de la complexité d'une mise en scène et des différents paramètres sur lesquels elle joue, en mettant en évidence l'expérience du spectateur éprouvant cette pluralité. L'auteur précise : « le "milieu rythmique" est la modalité sensoriellement perceptible du phénomène ». Ce que le spectateur perçoit, c'est un tel milieu comme unité d'une pluralité organisée d'éléments. Le rythme entraîne dans la découverte de la pièce et de ses inventions, entre continu et discontinu, entre répétitions et variations. Il joue avec le système d'attentes du spectateur en se situant à la limite entre assurance et déstabilisation. Comme le souligne pour sa part Katia Légeret (2008), le spectacle opère comme milieu rythmique en ce sens que, avant même de transmettre une signification (Meschonnic, 1982, 1995) ou de déployer un récit, il agit sur la multiplicité perceptive pour produire une expérience de plaisir et de trouble, d'éveil de la pensée.

En effet, le rythme, sans se réduire à la mesure ou à la répétition, traduit une organisation immanente, aussi bien spatiale que temporelle, par laquelle le sujet expérimente ses structures de perception et d'action (Fraisie, 1973). Dans le rythme, l'instant présent entre en relation avec le passé qu'il actualise (un passé porteur de significations et de valeurs) et le futur qu'il anticipe. L'expérience du spectateur est ainsi celle d'un milieu pour autant qu'elle fait expérimenter le rapport entre unité et multiplicité. L'expérience du spectateur peut alors se comprendre comme le modèle d'un milieu qui permet l'expérimentation de l'activité : on fera l'hypothèse que l'élève participe aux situations d'EAC comme le spectateur s'implique dans un spectacle, en trouvant dans l'organisation rythmique des appuis pour affronter le nouveau et pour s'ouvrir à ce que les propositions peuvent avoir de déstabilisant. Les situations valent comme milieu rythmique en ce qu'elles impliquent le sujet et l'interrogent dans sa recherche de cohérence et de sens, par la manière dont elles l'engagent dans la découverte d'une œuvre en même temps que de soi-même. Le parallèle entre expérience du spectateur et situation de l'élève ouvre la voie à une caractérisation des milieux à partir de la notion de rythme pour concevoir une action pédagogique où les objets et pratiques culturelles offertes se relieraient entre elles ainsi qu'au sujet pour construire une totalité organisée, capable de donner les soutiens nécessaires à l'expérience artistique.

1.4. Un programme de recherche

La recherche tente de préciser et d'opérationnaliser l'ambition d'une démocratisation culturelle en pensant l'action en EAC comme instauration d'un milieu rythmique pour les élèves. Elle veut éclairer l'observation des situations éducatives en même temps que guider leur conception. Dans cette perspective, le « milieu rythmique » a d'abord une valeur d'éveil de l'attention. Plusieurs enjeux se précisent.

Construire le regard sur l'élève

Une interrogation s'élabore sur l'élève, considérant les objets qui lui sont offerts et qu'il saisit, ce qui « fait milieu » pour lui (Amade-Escot & Venturini, 2009). Comment ces objets s'organisent-ils ? Comment sont-ils reliés entre eux ? Comment opère la tension entre tout et partie ? Comment s'engage alors l'activité présente à partir du passé ? Comment le futur le plus proche est-il accueilli : comme continuité sécurisante ou morne, ou inversement, comme nouveau inquiétant ou intéressant ? En termes ergologiques, on cherchera à identifier les normes appropriées face aux normes propres aux situations, à comprendre les débats de normes et leur issue. L'idée d'un milieu rythmique donne à penser l'activité de

l'élève, son travail comme élaboration de son environnement et interrogation de soi-même. Cette considération d'un élève doté d'une capacité réflexive nourrie par la pratique, « vraiment actif » (Hennion, 1993), peut s'opposer à une approche qui rabattrait les élèves vers ce qui est considéré comme plus proche ou accessible d'eux, telles les cultures « jeunes » ou urbaines. De manière plus générale, c'est toute la question de la motivation qui est déplacée. La notion de milieu rythmique aide à se donner une représentation de l'élève au travail, dans les débats de normes que les situations requièrent et rendent possibles. Le centre du questionnement devient l'élève dans son pouvoir de développement, non figé dans des goûts ou des capacités mais en dialogue avec lui-même, susceptible de s'interroger et de déplacer ses attaches affectives ou cognitives.

S'ouvrir à la dynamique des situations

Dès la conception des projets, on pourra se demander si telle proposition peut constituer un milieu rythmique. On interrogera donc la manière dont les situations en EAC sollicitent l'initiative et permettent aux élèves de s'investir dans les pratiques proposées en donnant les appuis nécessaires et en accompagnant les déplacements souhaités. On interrogera alors le développement de l'activité, son rythme : la manière dont le projet avance, entre risque de la répétition uniforme et risque inverse d'une multiplication déroutante de propositions. La notion de milieu rappelle que les formateurs font une offre à l'élève, proposent des objets qu'ils présentent, font circuler, aident à s'approprier. On interrogera alors les objets proposés, leur nombre et leurs relations en considérant la manière dont ils pourront faire expérience pour les élèves.

Interroger certains constituants remarquables des milieux

Le milieu rythmique constitue un foyer d'attention et de vigilance ; il est un « concept problème » (Rochex, 2004) au sens où il exprime une exigence, où il est un vecteur d'interrogation. De plus, faire l'hypothèse de milieux rythmiques pourrait aider à concevoir les pratiques et les situations à partir de leur capacité à former un milieu rythmique. On pourra considérer que certains objets, certains champs de pratiques, engagent particulièrement la rythmicité des élèves, c'est-à-dire leur capacité à relier la diversité dans une totalité ouvrant au futur. L'explicitation du rythme dans la musique ou la danse (Fabre, 2022) apparaîtra ainsi comme un levier significatif puisqu'il apprend à jouer avec le temps, à repérer régularités et variations, à évoluer dans l'attente comme le souvenir. Face à l'altérité des objets culturels, inscrits dans leurs histoires et leurs esthétiques propres, on considérera en particulier leur valeur anthropologique universelle (Meirieu, 1991). Ce qui crée un lien entre artiste et élève, c'est un ensemble de préoccupations communes par lesquelles l'élève peut retrouver un questionnement qui le touche et développer une interrogation personnelle. Le rythme est ainsi celui du corps, « multiple et un » (Dagognet, 1992) ; celui d'un rapport à une histoire personnelle où le passé est vécu comme référence et source d'interrogation ; celui d'une socialité où l'élève se trouve un parmi plusieurs, individu dans une communauté. Cette strate anthropologique constitue le socle normatif de tout sujet, le processus par lequel il se construit comme sujet de ces normes. Des dimensions fondamentales de rythmicité pourraient ainsi être dégagées a priori, à partir d'une analyse de l'activité artistique : c'est ce qui guidera notre interprétation du comportement d'un élève et de l'action d'une artiste intervenante dans un projet EAC.

2. Le milieu rythmique comme hypothèse interprétative : un atelier danse

L'ambition de démocratisation culturelle portée par l'EAC répond au défi d'aider les élèves à s'ouvrir à des réalités culturelles et artistiques fortes et inconnues. La notion de milieu rythmique en propose une élaboration pédagogique pour mieux considérer le présent des pratiques proposées en EAC du point de vue des élèves. Elle ouvre un programme de recherche sur l'expérience en EAC : à titre d'exemple du questionnement, nous voudrions interroger le déroulement d'un projet en danse et les évolutions d'un élève au cours de ce projet. Si

l'interprétation des situations et des comportements reste difficile, nous espérons proposer une voie d'interrogation qui appellera des expérimentations ultérieures.

Notre réflexion sur l'activité en danse et ses conditions s'appuiera sur une observation faite lors d'un projet EAC réalisé au Centre national de la danse, à Pantin (CND). En considérant les évolutions d'un élève, nous chercherons à comprendre ce qui a pu favoriser son déplacement et son entrée dans certains aspects du monde de la danse. Il s'agira de tenter de rendre compte d'une énigme : comment un garçon, éloigné du monde de la danse et longtemps rétif aux propositions qui lui sont faites, a-t-il pu évoluer et commencer à prendre pied dans le projet ? Une réponse sera de montrer comment la formatrice (une artiste intervenante en l'occurrence) propose un ensemble convergent d'actions qui peuvent être comprises comme constituant un milieu rythmique. Se donnant un tel milieu rythmique, l'élève parviendrait à s'ouvrir à une pratique nouvelle et à répondre au programme de l'EAC.

2.1. Méthodologie : suivi d'un atelier à l'année en danse

L'étude se fait dans le cadre d'une recherche sur le dispositif d'EAC nommé *Constellation*, mis en œuvre par le CND. Cette recherche porte sur les modalités d'action qui favorisent l'éducation artistique chez des jeunes qui en sont souvent éloignés. *Constellation* propose sept jours de stage (ateliers de pratique, de médiation culturelle), deux conférences dansées sur le corps, deux spectacles et une journée de rencontre entre groupes. Le projet se déploie sur une année : les séances sont menées conjointement par l'artiste intervenante, une médiatrice et des enseignants. Le projet présenté ici concernait des élèves de classe de troisième, accompagnés par leurs enseignantes de français et d'éducation physique et sportive (EPS). L'auteur de l'article intervient comme chercheur associé au projet : à ce titre, il observe les pratiques proposées et s'entretient avec les participants. Dans la durée, il propose des outils d'analyse et d'action qui sont discutés par l'équipe du CND : la conception des séances comme « milieu rythmique » est un tel outil, encore émergent. La recherche tente d'objectiver le déroulement des séances qui sont vidéoscopées. En parallèle, le chercheur note les faits qu'il juge saillants en même temps qu'il interroge ce que l'on peut nommer « l'énergie » des ateliers : l'investissement des élèves, leur concentration dans les phases de danse, la qualité de la gestualité, la mémorisation et l'exécution des phrases chorégraphiques. Les propos des élèves dans les temps d'échange et de bilan, leurs attitudes dans les phases de déplacement et d'intercours sont également transcrits en tant qu'ils révèlent leurs milieux d'activité. La recherche porte donc sur l'interaction entre les propositions des formateurs et l'expérience des élèves, en interrogeant les choix d'enseignement (dispositifs, scénarios, gestes d'enseignement) qui favorisent l'appropriation par les élèves du projet et leur implication. On notera néanmoins que le confinement sanitaire du printemps 2020 a interrompu le projet après cinq journées de stage et a empêché de mener des entretiens avec les élèves. La pratique a donc été réduite, en même temps qu'a manqué la possibilité d'interroger les élèves sur leur expérience. La qualité du projet proposé nous conduit néanmoins à conserver cet exemple.

Pour une part, la compréhension de « l'expérience de normes » (Durrive, 2015) que font les élèves est nécessairement limitée. Néanmoins, les observations manifestent une réalité qui sollicite l'interprétation. La perception d'un ensemble de détails comportementaux donne à penser les processus en cours. En suivant les convictions de l'ergologie, on fera l'hypothèse qu'il est possible de s'ouvrir aux débats de normes bien que le fond normatif de chaque sujet relève d'un intime inaccessible.

2.2. Présentation : Ryan en atelier

L'observation porte sur un élève de troisième que l'on nommera Ryan. Avec sa classe, accompagné par les enseignantes de français et d'EPS, il participe au dispositif *Constellation* dont la thématique principale est : « habiter son corps ». Les différentes séances d'atelier

sont menées en studio par une artiste. Celle-ci propose un ensemble d'activités qui visent à permettre aux élèves d'expérimenter des pratiques corporelles et artistiques. Ces pratiques seront analysées plus bas. Précisons qu'elles s'organisent selon plusieurs axes complémentaires : sollicitation du corps et de la gestualité par des activités de reproduction de phrases chorégraphiques ou de prise de conscience du ressenti corporel ; exploration du studio et de l'espace environnant par des activités de déplacement, les yeux parfois aveuglés par un bandeau ; appel à proposer de courtes phrases chorégraphiques à partir d'incitations ; présentation d'œuvres de référence, dont certaines où figure l'artiste. Des temps de verbalisation collective et d'écriture sur le cahier journal du projet complètent les phases de pratique et en permettent l'analyse.

En réponse à ces propositions, les élèves – principalement les filles, mais de nombreux garçons également – répondent aux demandes faites. Ils expérimentent à partir des sollicitations, s'engagent dans une recherche que l'on peut qualifier de chorégraphique. À l'inverse, dès les premières séances d'atelier, Ryan se fait remarquer par sa propension à parler avec ses amis, à les « chercher » en se rapprochant d'eux et par différentes taquineries. Il est peu concentré sur les activités proposées et montre peu d'intérêt. Bien que pratiquant le football, il présente des difficultés à se mouvoir dans le studio de danse, une faible autonomie de mouvement des bras et des jambes et une difficulté à explorer des gestualités dont il n'a pas l'habitude. On pourrait dire que sa difficulté à « changer de rythme », aussi bien d'un point de vue moteur que social ou cognitif, concerne aussi bien l'atelier danse que l'ordinaire des activités scolaires, Ryan étant considéré par ses enseignants comme faisant partie des élèves en difficulté dans sa classe. Si l'on s'interroge sur son contexte de vie et de pensée, on peut faire l'hypothèse que peu d'objets de la culture scolaire en font partie. Au contraire, semblent prégnants les camarades, avec des jeux de rôle stabilisés (le pair admiré et copié, les copains de plaisanterie). Ou encore le monde du football : maillot « Neymar » et survêtement portés régulièrement ; gestuelle de la frappe de la tête en sautant répétée fréquemment comme élément central du répertoire moteur. Au cours des différentes séances d'atelier, le comportement de l'élève évolue néanmoins progressivement. Avec le soutien de ses enseignantes, il prend plus d'informations sur les consignes et s'engage davantage dans les activités. À un moment par exemple, il fait une « petite danse » en tournant sur lui-même, entre deux activités demandées par l'artiste et, sans répondre à aucune consigne :

Figure 1 - La « petite danse » de Ryan



Cette action spontanée peut se comprendre comme un jeu avec soi-même de même qu'avec les pratiques travaillées qui manifeste une implication personnelle dans le projet. Ce plaisir de danser pour soi, de jouer avec son propre corps paraît révélateur d'un déplacement. Cette évolution se précisera lors d'une séance de préparation de la présentation de fin d'année. Pour cette séance, les élèves devaient amener un objet qui leur était cher (souvenir de vacances, « doudou », etc.). Il s'agissait de produire par groupes de quatre une danse autour de cet objet et en relation avec lui. La séquence consistait à entrer dans l'espace scénique avec l'objet, le poser près de soi, placer un bandeau sur ses yeux et réaliser l'enchaînement de quatre gestes choisis dans le répertoire de la classe avant d'enlever le bandeau et de sortir de la scène. Les élèves devaient s'accorder sur la place de chacun dans l'espace scénique ainsi que sur l'extrait musical sur lequel ils danseraient. Dans cette phase, préparée avec l'appui de l'artiste, Ryan s'approprie la forme proposée. Il se concentre sur les différents temps. Sa propension à se caler sur ses pairs le conduit à se synchroniser avec eux pour enrichir son répertoire gestuel et à s'impliquer dans la danse. Il réalise l'enchaînement sans hésitation ; sa gestuelle est relativement précise et tonique. Quelque chose se passe donc : son investissement étonne les formateurs qui le félicitent ; et dans le bilan de la journée, il cite comme mot-clé « concentré ». Par la suite, il demandera à reproduire cette activité.

Cet exemple ne saurait avoir valeur démonstrative. Dans la succession des micro-événements qui constituent une vie de classe, il a néanmoins une valeur particulière au sens où, à un moment, il semble que quelque chose se « débloque », qu'une petite marche soit franchie, marche qui aurait pu être consolidée si le projet n'avait pas été interrompu par la crise sanitaire. Le contrôle de l'enchaînement des différentes phases, la tonicité de la gestualité, le plaisir pris à la performance peuvent se lire comme l'accès à un « usage de soi par soi », et non par autrui. Le déplacement qui s'esquisse appelle une analyse de l'action de l'artiste pour faire des hypothèses sur la manière dont elle a pu orienter l'activité de l'élève.

2.3. Interprétation : l'action de l'artiste intervenant comme construction du milieu rythmique

Que s'est-il passé ? Il est difficile de rendre compte de la pluralité des pratiques proposées, et plus encore de prétendre comprendre comment l'élève a pu se les approprier pour en faire progressivement des objets d'attention et de travail qui orientent son expérience. Mais il est intéressant de considérer le rapport de l'élève à son environnement ainsi que les interactions qui ont pu avoir lieu, tout cet ensemble qui constitue les projets EAC. Les notions de rythme – en tant qu'organisation spatiale et temporelle en développement –, de même que celle de « milieu rythmique » qui traduit la mise en relation d'éléments différents d'une manière permettant l'entrée dans l'action, peuvent être alors mobilisées à titre d'hypothèse. C'est parce que l'artiste proposerait un tel milieu rythmique où dialoguent scolaire et extrascolaire, corps global et segmentaire, individu et collectif, qu'un déplacement a pu avoir lieu.

La démarche est donc ici interprétative : elle met en relation l'observation de l'évolution de l'élève avec l'ensemble des observables concernant les activités proposées. La notion de milieu rythmique est mobilisée comme clé d'interprétation : elle éclaire les situations en donnant à penser le projet comme milieu rythmique en même temps que le contenu d'un tel milieu s'explique. Comment l'artiste engage-t-elle les élèves dans l'expérience ? Peut-être en leur faisant expérimenter et élaborer rythmiquement des aspects fondamentaux de leur identité : leur corps, l'espace où ils agissent, leurs attaches sociales et familiales, le fait même de leur activité dans un projet. Précisons ces dimensions qui révèlent la cohérence des actions formatives qui s'y rattachent.

2.3.1. *Faire du corps un milieu rythmique ?*

Au cours de l'atelier, les différentes parties du corps sont isolées et repérées, et leur articulation expérimentée. L'artiste insiste sur le lexique de l'anatomie : elle demande par exemple de « s'asseoir sur ses ischions ». Les parties du corps perçues globalement s'enrichissent ainsi de la nomination et de la description. De même, des expériences portant sur le poids du corps sont proposées comme la bascule autour des pieds avec abandon du haut du corps. Conformément à un ensemble de gestes du métier fréquents chez les danseurs, l'artiste propose également un « scanner des sensations » (Louppe, 2004, p. 64) où, en s'appuyant sur l'alternance de l'inspiration et de l'expiration, elle attire l'attention des élèves sur l'ensemble des sensations parcourues de manière systématique.

Ce travail sur le corps conduit à une prise de conscience progressive de la gestualité et de son énergie. Les mêmes mouvements sont repris avec des énergies différentes : un mouvement pourra être « glissé », « frappé », « secoué » ou « désarticulé », par exemple. Les variations sont expérimentées, les effets mis en relation avec l'engagement corporel. L'artiste attire alors l'attention des élèves sur la manière dont est sollicité l'ensemble de la musculature et de l'ossature. Les micro-variations liées aux parties du corps mobilisées sont explorées. L'artiste attire l'attention des élèves : « si on bouge le bassin, ça fait ça ; si on bouge les genoux, ça fait ça... », en montrant comment l'ensemble du geste est modifié par la variation d'une petite partie du corps, inductrice du mouvement. On observe ainsi une phase de plusieurs minutes où Ryan s'entraîne en reprenant un geste selon différentes qualités. Sans perdre de vue l'intervenante proche et en sollicitant parfois le regard de ses camarades, il s'investit dans son geste, se concentre sur le déroulé des actions, semble prendre plaisir à la danse qu'il expérimente.

On peut donc avancer que le corps devient progressivement un milieu rythmique où s'expérimente le rapport entre globalité et segments, entre forme globale du mouvement et parties du corps impliquées. En étant à la fois le plus intime et conservant une altérité irréductible, le corps engage conjointement une décentration, par la découverte de caractères anatomiques et physiologiques non perçus auparavant, mais aussi une recentration autour d'un corps plus complexe et plus tonique. Le corps deviendrait ainsi un lieu d'expérience en même temps qu'un appui pour un développement du goût de l'expérience.

2.3.2. *Faire de l'espace un milieu rythmique ?*

L'espace environnant est lui-même exploré. Des activités de marche à des rythmes différents sont proposées. Des repères sont donnés dans le studio pour délimiter un espace scénique. L'artiste utilise des formules fréquentes en danse comme « prenez l'espace », « prenez votre espace », qui incitent les élèves à considérer l'espace proche de leur corps. En complément, de nombreux temps du projet à commencer par l'expérimentation initiale (et initiatrice) dans les locaux du collège demandent que les élèves portent un bandeau qui empêche la vision. Au collège, les élèves étaient guidés par un pair ; par la suite, ils doivent danser en se représentant une bulle autour d'eux ; dans une expérimentation, ils traversent l'espace du studio sans guide – un camarade veillant seulement à ce qu'ils ne se blessent pas. Dans la continuité de ces expériences d'aveuglement, il est demandé parfois de « danser dans sa tête » pour visualiser l'ensemble du mouvement à réaliser. Le regard vers l'espace environnant se complète ainsi d'un regard porté par l'élève sur lui-même comme s'il devenait un spectateur extérieur. On propose de formuler le travail proposé comme rythme jouant alors entre espace proche et espace lointain, entre espace vu et représenté mentalement.

2.3.3. *Faire de la classe un milieu rythmique ?*

Un ordre d'action complémentaire que l'on peut relever concerne la classe dans son ensemble en tant que collectif, c'est-à-dire unité d'une pluralité d'élèves. L'artiste, par exemple,

demande à chaque élève de se présenter en réalisant un geste. Chaque geste doit être mémorisé par le groupe et constitue son vocabulaire de danse. Les élèves sont donc considérés individuellement, en reconnaissant leurs goûts et leur place, en même temps qu'ils forment une communauté. L'individualité des élèves est également mise en exergue quand il leur est demandé d'apporter un objet auquel ils tiennent : l'atelier s'enrichit d'objets, à la fois pluriels et constitutifs d'un ensemble, individuels et collectifs.

Le niveau intermédiaire des groupes est également pris en compte : les élèves peuvent choisir les groupes qui vont danser ensemble. Le rôle des affinités, les phénomènes d'influence et d'imitation sont acceptés. Le groupe sert ainsi d'appui pour une entrée individuelle dans les activités en évitant que les élèves soient confrontés, seuls, aux exigences de la pratique artistique. On observe par exemple que Ryan, même quand il a les yeux bandés, prend des informations sonores sur les mouvements de son camarade proche. Entre le retour vers soi qu'impose l'aveuglement et l'appui qu'apporte l'imitation, un cheminement d'acceptation de l'expérience et d'entrée dans le projet de la danse semble s'autoriser. La reconnaissance des pairs se complète d'un appel au monde professionnel. L'intervenante mobilise parfois les élèves en demandant : « j'aimerais que vous soyez comme des professionnels ». Cette formule exprime une exigence envers les élèves, pour plus de précision dans la gestuelle. Mais elle peut aussi se comprendre comme une projection vers le futur, un moyen d'inscrire le projet dans le monde de la culture.

La musique est utilisée avec une ambition comparable de construction d'un rythme entre individuel et collectif. Parfois avec une rythmique très forte et présente, elle porte le groupe et engage chacun dans un rythme commun. Parfois, à l'inverse, la rythmique est peu marquée, en l'absence de percussion par exemple (ainsi lorsque des extraits de *Dolmen Music* de M. Monk sont diffusés). L'environnement musical pourrait créer alors un espace commun en orientant peu l'action et en renvoyant chaque élève à ses décisions propres. Un effet comparable de construction du collectif résulte des présentations d'œuvres – musicales et chorégraphiques qui sont proposées en écho au projet. Certaines présentent l'artiste elle-même dans certains de ses spectacles, comme actrice impliquée et en recherche au même titre que les élèves. On pourrait considérer que la culture est alors rattachée à la vie de la classe, en jouant de la proximité et de la distance entre élèves et œuvres, dans une tension fructueuse. La classe opèrerait ainsi comme milieu rythmique en organisant la circulation entre l'élève et le collectif, voire la société. Ce rythme, c'est celui par lequel devient possible un cheminement du proche au lointain, du passé biographique vers le futur de la citoyenneté et de l'inscription sociale.

2.3.4. *Faire du projet une expérience de rythme ?*

Le projet danse agit conjointement sur le corps, l'espace, la classe. Il propose des pratiques et des objets que les élèves peuvent investir. Par la diversité des propositions, grâce à la durée du projet, un milieu rythmique semble se former qui permet « l'entrée dans la danse » de l'élève. En sollicitant le passé comme un appui et en permettant de se projeter dans le futur, en faisant du corps une dimension mieux connue de l'expérience, en reconnaissant l'aide que la mémoire biographique comme l'action des pairs peuvent apporter, l'artiste engage un mouvement où le passé s'organise vers l'avenir, de même que – d'un point de vue spatial – les différents objets se relient les uns aux autres en une globalité sécurisante et projective.

Le projet s'ouvre vers un futur indéterminé mais accessible. L'artiste souligne qu'elle ne veut pas donner un thème particulier à ces ateliers. De même, elle ne donne pas par avance un but au projet : il ne s'agit pas, par exemple, de réaliser une forme prédéterminée. La restitution finale reste ouverte, comme la simple présentation du travail mené, le bilan de l'exploration vécue dans l'atelier. Cette absence de forme finale a pu paraître déstabilisante mais elle se comprend par rapport à la volonté de créer un milieu de plus en plus riche, mi-

lieu en extension fait de gestes, d'œuvres, de formes chorégraphiques. De plus, le retour des séances de danse au cours de l'année, polarisées par l'anticipation de la restitution finale et l'horizon professionnel, crée un rythme temporel par lequel les élèves peuvent retrouver des repères (Fraise, 1973) et se construire comme « danseurs en formation ». Par la répétition et la variation, en introduisant progressivement des éléments nouveaux, en rendant progressivement attentifs les élèves à eux-mêmes et à leur environnement, on peut donc considérer que l'artiste a pu développer une rythmicité de l'action et du projet pour que les élèves s'approprient le projet.

3. Conclusion

En nous attachant à décrire les évolutions d'un élève en lien avec les différents aspects d'un projet artistique, nous avons cherché à caractériser l'EAC comme élaboration d'un milieu rythmique qui engage l'élève dans un « usage de soi par soi » l'ouvrant à un domaine nouveau. Dans un tel milieu, la découverte culturelle est inséparable d'une expérience personnelle où la décentration (vers un art et des œuvres inconnues) se complète d'une recentration par laquelle le sujet interroge ses attaches familiales et juvéniles. L'approche que nous proposons, liminaire dans sa démarche comme dans ses résultats, donne à réfléchir les enjeux et des moyens d'action de l'EAC. Peut-être s'agit-il, comme y engage l'artiste étudiée, de « chercher un rythme dans la marche » : l'EAC se caractériserait alors comme la proposition d'activités qui aide les élèves à trouver un rythme. C'est dans la complémentarité entre l'accès aux œuvres et l'effet éducatif de ces œuvres que s'exprimerait l'ambition de l'EAC comme « éducation à et par les arts » (MEN, juillet 2016). Certes, la notion de milieu rythmique est d'un usage difficile dans la mesure où elle se situe entre les choses plus qu'elle désigne un ordre spécifique de réalité. Elle donne à penser une capacité à relier des objets hétérogènes. Elle indique un déplacement et une incitation au déplacement. Elle complète néanmoins l'interrogation sur l'ouverture à l'expérience en interrogeant conjointement sujet et contexte. En tant que concept-problème, elle interroge une logique d'action en lien avec un environnement et le sens qui est donné à celui-ci. Elle formule donc une vigilance et une attention aux rapports, à soi et aux autres, qui se forment. Elle oriente également vers certains points d'attention remarquables a priori du fait de leur valeur anthropologique : biographie, corps, socialité. La notion de milieu rythmique articule ainsi les approches esthétiques, didactiques et ergologiques pour interroger conjointement actions d'enseignement et expériences scolaires de l'élève, en se rapprochant de l'instant des engagements dans l'activité et des débats de normes afférents. Pour la didactique, s'ouvre alors peut-être un chantier qui considérerait la moyenne et la longue durée : non le présent des situations d'apprentissage mais le temps plus long de la formation de la personnalité, des intérêts et de la capacité à mettre ceux-ci à distance. Une telle didactique pourrait être dite « au milieu » – pour reprendre une formule de Pierre Macherey (2016) commentant Georges Canguilhem – puisqu'elle interrogerait le double processus de normalisation producteur de milieu et de déplacement de soi par le milieu. L'EAC pourrait apparaître comme un lieu privilégié de ce chantier en articulant le temps court des projets avec le temps plus long du parcours et de la formation du sujet.

Références

AMADE-ESCOT Chantal & VENTURINI Patrice (2009), « Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept », *Éducation et didactique* vol. 3 n° 1, p. 7-44.

BARRERE Anne (2011), *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Paris, Armand Colin.

BONNÉRY Stéphane (2010), « Sociologie génétique des dispositions à l'éclectisme éclairé pour lire la littérature de jeunesse (5-7 ans) », communication présentée au Colloque *Trente ans après « La Distinction »*, Paris (France), hal-00676631.

BOZEC Géraldine (2019), « Une histoire de goûts ? Comprendre l'investissement des élèves dans les projets d'éducation artistique et culturelle », dans Nathalie Montoya & Anne Barrère (éds.), *L'éducation artistique et culturelle. Mythes et malentendus*, Paris, L'Harmattan, p. 151-170.

BROUSSEAU Guy (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.

CANGUILHEM Georges (1966), *Le normal et le pathologique*, Paris, Presses universitaires de France.

DAGOGNET François (1992), *Le corps multiple et un*, Paris, Les Empêcheurs de penser en rond.

DONNAT Olivier (2012), « Démocratisation de la culture : fin... et suite ? », dans Jean-Pierre Saez (éd.), *Un lien à recomposer*, Toulouse, L'Attribut, p. 54-71.

DURRIVE Louis (2015), *L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*, Toulouse, Octarès.

FABRE Sylvain (2017), *Normativité de l'éducation artistique – le Pont des arts*, Paris, L'Harmattan.

FABRE Sylvain (2022), « Persévérance scolaire : une question de rythme », dans Emeline Roy & Lola Papon (éds.), *Créer pour éduquer en faveur de la persévérance*, Sampzon, Delatour, p. 113-125.

FRAISSE Paul (1973), *Psychologie du rythme*, Paris, Presses universitaires de France.

GARCÍA MARTÍNEZ Manuel (2001), « Le temps et le rythme au théâtre », *L'Annuaire théâtral* vol. 29, p. 69-81.

GOTTESDIENER Hélène (2007), « Les principaux déterminants de la fréquentation des musées d'art moderne et contemporain : une enquête auprès d'étudiants », dans Jacqueline Eidelman (éd.), *La place des publics. De l'usage des études et recherches par les musées*, Paris, La Documentation française, p. 173-180.

HAUBRICH Geneviève (2018), « La démarche ergologique pour accompagner la formation et le travail : entretien avec Louis Durrive », *Revista Práxis* vol. 15, n° 2, p. 237-253.

HENNION Antoine (1993-2007), *La passion musicale*, Paris, Métailié.

LAHIRE Bernard (2004), *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.

LÉGERET Katia (2008), « Rythmes, air et tissus blancs : l'art des transitions entre les cultures dans Bamboo Blues de Pina Bausch », *Agôn*, n° 1. p. 1-12.

LIZE Wenceslas & ROUEFF Olivier (2010), « La fabrique des goûts », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 181-182, p. 4-11.

LOMBARDO Philippe & WOLF Loup (2020), *Cinquante ans de pratiques culturelles en France*, Paris, Ministère de la Culture, Culture Études.

LOUPPE Laurence (2004), *Poétique de la danse contemporaine*, Bruxelles, Contredanse.

MACHEREY Pierre (2016), « Canguilhem et l'idée de milieu », *La philosophie au sens large* (Blog), <https://philolarge.hypotheses.org/1737>

MARGOLINAS Claire (1995), « La structuration du milieu et ses apports dans l'analyse a posteriori des situations », *Les débats de didactique des mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 89-102.

MEIRIEU Philippe (1991), *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Paris, ESF.

MESCHONNIC Henri (1982), *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*, Paris, Verdier.

MESCHONNIC Henri (1995), *Politique du rythme. Politique du sujet*, Paris, Verdier.

MONTOYA Nathalie & BARRÈRE Anne (2019), *L'éducation artistique et culturelle. Mythes et malentendus*, Paris, L'Harmattan.

OCTOBRE Sylvie (2007), « Devenir visiteur de musée... ou pas : les publics jeunes », dans Jacqueline Eidelman (éd.), *La place des publics. De l'usage des études et recherches par les musées*, Paris, La Documentation française, p. 143-146.

ROCHEX Jean-Yves (1995), *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.

ROCHEX Jean-Yves (2004), « La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques », *Pratiques psychologiques*, vol. 10, n° 2, p. 93-106.

SCHAEFFER Jean-Marie (2015), *L'expérience esthétique*, Paris, Gallimard.

SCHWARTZ Yves & DURRIVE Louis (2003), *Travail et ergologie, entretiens sur l'activité humaine*, Toulouse, Octarès.

SCHWARTZ Yves (1992), *Travail et philosophie, Convocations mutuelles*, Toulouse, Octarès.

URFALINO Philippe (2004), *L'invention de la politique culturelle*, Paris, Hachette.