



HAL
open science

Quel apport éducatif de la danse ? Un éclairage anthropologique à partir de Jacques Lévine

Sylvain Fabre

► **To cite this version:**

Sylvain Fabre. Quel apport éducatif de la danse ? Un éclairage anthropologique à partir de Jacques Lévine. Recherches en Danse, 2022, 10.4000/danse.5432 . hal-03914192

HAL Id: hal-03914192

<https://hal.science/hal-03914192>

Submitted on 28 Dec 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.



Quel apport éducatif de la danse ? Un éclairage anthropologique à partir de Jacques Lévine

Sylvain Fabre



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/danse/5432>

DOI : [10.4000/danse.5432](https://doi.org/10.4000/danse.5432)

ISSN : 2275-2293

Éditeur

ACD - Association des Chercheurs en Danse

Référence électronique

Sylvain Fabre, « Quel apport éducatif de la danse ? Un éclairage anthropologique à partir de Jacques Lévine », *Recherches en danse* [En ligne], 11 | 2022, mis en ligne le 01 décembre 2022, consulté le 18 décembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/danse/5432> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/danse.5432>

Ce document a été généré automatiquement le 18 décembre 2022.

Tous droits réservés

Quel apport éducatif de la danse ? Un éclairage anthropologique à partir de Jacques Lévine

Sylvain Fabre

Introduction : construire le regard sur l'élève

« C'est en recentrant l'expérience collective [des différents formateurs] autour des élèves, autour des questions posées par l'éducation et la pratique artistique des élèves, par leur confrontation aux œuvres, que les territoires de poésie deviennent perméables et complices ; sans confusion, car ils peuvent se séparer pour se spécifier, se nuancer, s'approfondir¹. »

- 1 Notre recherche retrouve l'ambition exprimée dans ces lignes par Marcelle Bonjour². Nous voudrions mieux comprendre les enjeux de l'esthétique de la danse et des pratiques éducatives en nous centrant sur les élèves. En identifiant les processus par lesquels ils interprètent les situations d'enseignement, en essayant de comprendre comment la danse nourrit leur développement subjectif, nous espérons qu'une action pédagogique plus réfléchie et mieux assumée serait favorisée.
- 2 Quel outillage proposer pour aider les enseignants à orienter leur action et à interpréter les comportements des élèves en classe ? Cette question résulte de nos observations d'ateliers en danse réalisées, en particulier, dans notre accompagnement du dispositif « Constellation » mis en œuvre par le Centre national de la danse (CND). Celles-ci révélaient une grande richesse de propositions, des pratiques originales et fortes qui pouvaient susciter l'adhésion des jeunes. Souvent, les propositions étaient appropriées et donnaient une impulsion à l'expérimentation personnelle ; elles semblaient faire écho à des préoccupations intimes. Mais souvent aussi apparaissaient des résistances, ou du moins un manque d'implication, une distance : une difficulté à investir les propositions de la part des élèves qui renvoyaient à une difficulté de la négociation des enjeux des pratiques que proposaient artistes et médiateurs. Comment aider à surmonter ces résistances ? Il faut pour cela reconsidérer le projet éducatif en

danse. L'enjeu est de donner aux élèves accès à l'univers de la danse comme champ d'expérience du corps, aux possibilités d'inventions qu'elle offre, à la multiplicité de ses esthétiques et de ses techniques. Cet accès peut être vécu comme une rencontre, porteuse d'expérience et d'enrichissement, mais aussi comme une épreuve, déstabilisante car mobilisant et montrant un corps qui n'est pas toujours apprécié, ou ouvrant sur un milieu social et culturel dont les codes peuvent manquer. Nous cherchons donc à penser ce qui se joue dans un atelier en danse, du point de vue d'un sujet qui donne sens et valeur aux situations vécues, qui s'engage dans l'activité présente à partir de son histoire et de ses attaches identitaires. Le questionnement vise à recentrer l'activité des différents intervenants sur l'élève, dans la recherche d'une expérience en danse porteuse de plaisir et de tonicité.

- 3 Les travaux consacrés à une compréhension de la corporéité et de la manière dont la danse explore et vitalise celle-ci ne manquent pas. Dans un dialogue polémique avec la phénoménologie³, par une relecture des travaux de la psychanalyse⁴, les implications subjectives de la danse en tant qu'art du corps et du mouvement ont fait l'objet d'études approfondies. En complément, nous voudrions considérer l'élève dans son histoire familiale et scolaire : non seulement interroger le corps mais le sujet en dialogue avec ce corps, dialogue inscrit dans le cadre institutionnel des dispositifs d'Éducation artistique et culturelle (EAC). On se propose donc une psychologie, mais une psychologie qui explore les relations sociales, la manière dont le sujet dialogue avec lui-même et avec son environnement. Il s'agit d'interroger la manière dont le sujet se comprend et s'estime, s'autorise ou non à penser et à agir. Pour penser l'engagement des élèves dans les activités de danse, nous nous appuyons sur l'éclairage offert par les travaux de Jacques Lévine, psychanalyste dont la formation auprès d'Henri Wallon a montré l'inséparabilité du développement individuel et social. En considérant la manière dont les sujets s'inscrivent dans les groupes sociaux par des affiliations successives, en mettant en évidence les dialogues intra et intersubjectifs, le psychanalyste définit son projet comme une anthropologie, « s'intéressant aux conditions qui ont permis, qui permettent et qui permettront à l'homme de féconder (de créer) de l'humain⁵. » Cette définition très large vise l'éducation dans son ensemble en même temps que ses modalités concrètes. Elle éclaire les savoirs scolaires à partir de la trajectoire biographique où ils sont rencontrés et appropriés. Fortement impliqué dans l'accompagnement et la formation des enseignants, Lévine a développé un ensemble d'outils pour comprendre les élèves et interagir avec eux. Son langage métaphorique, en particulier, aide à rendre les apports de sa recherche accessibles et opératoires à des non-spécialistes. Si le psychanalyste n'a pas explicitement travaillé sur la danse, on cherchera à montrer l'intérêt de certaines de ses thèses, et en particulier la modélisation du sujet comme « Moi-Maison », pour enrichir le regard sur l'élève et nourrir l'action des enseignements en danse.

Comprendre la dynamique éducative comme affiliation et comme dialogue

- 4 Les praticiens en danse ne manquent pas de se confronter à la subjectivité des élèves : par exemple quand ils constatent la diversité des comportements et des gestualités, l'implication plus ou moins grande dans les activités, l'originalité des propositions... Le contact avec les élèves étonne souvent, en appelant une interprétation. On pourra se

référer à la pluralité des esthétiques en danse, voire à leur conflictualité : influence des médias, emprise des « danses TikTok », etc. Mais souvent, c'est une « psychologie » somme toute peu outillée qui formule le désarroi, par exemple lorsque l'on évoque la timidité de tel élève, la démotivation de tel autre. Face à des comportements de résistance, la tentation est grande d'en appeler à la « personnalité » des élèves, c'est-à-dire un ensemble de capacités et d'intérêts qui semblent inhérents à ceux-ci et sans possibilité de changement.

- 5 À l'encontre de ces jugements, souvent peu propices à l'élaboration d'une réponse, Lévine propose ce qu'il nomme un « regard caméra » qu'il oppose au regard « photographie⁶ » : alors que la photographie est statique et enferme dans le présent, la caméra considère l'histoire en cours, les attaches passées et les possibilités de projection vers le futur. Il conviendrait de considérer la dynamique éducative comme aventure, où l'avenir n'est jamais écrit par avance. D'une sphère sociale à une autre, de la famille à l'école puis à la société, chaque moment peut se considérer comme une affiliation qui noue les aspects cognitifs, émotionnels et identitaires. Dans le cas d'un développement porteur d'épanouissement, le passé apporte une solidité et une confiance qui permettent d'appréhender le nouveau et d'en faire une opportunité de développement. À chaque rencontre, le sujet interroge son affiliation. C'est ce pouvoir de s'interroger et d'agir sur soi qui caractérise la subjectivité :

« Par sujet, nous entendons : un individu qui s'instaure parent de soi-même, donc préoccupé par la gestion de sa filiation, de sa territorialisation, de sa trajectoire de vie ; un individu divisé, notamment entre son Ça, son Moi, son Surmoi, donc préoccupé par la gestion de sa division ; un individu capable de reconnaître que l'autre est une personne préoccupée, elle aussi, par sa gestion⁷. »

- 6 Le sujet « s'instaure parent de soi-même », c'est-à-dire qu'il trouve en soi les ressources pour dépasser les craintes et les rejets. Il est constamment en dialogue avec son appartenance sociale comme avec ses divisions internes : ce qui peut être source de développement est aussi inquiétude et trouble. Ce sujet est donc fondamentalement une dynamique, dynamique fondée sur l'appréhension de soi et du monde, dynamique qui peut être en progrès ou bloquée dans son développement.
- 7 Si Lévine développe son analyse à propos de la difficulté scolaire, en particulier telle qu'elle apparaît lors de l'entrée dans l'écrit au CP⁸, il éclaire l'ensemble des confrontations que proposent les situations éducatives, y compris en danse : car même en atelier, il faut que l'élève dialogue avec les propositions de l'intervenant pour en faire des opportunités d'expérience personnelle. Un dialogue « tonique⁹ » avec l'atelier, c'est-à-dire actif et porteur de développement, suppose un soubassement subjectif : s'autoriser au changement, en tant qu'élève, demande une solidité qui aide à surmonter les déstabilisations inhérentes aux appels à la créativité. Selon Lévine, la situation vécue est une épreuve où l'élève s'interroge sur lui et sur son humanité en mobilisant une construction subjective et sociale qui résulte d'une histoire longue. Dans ce dialogue, le corps est un interlocuteur d'importance. En effet selon le psychanalyste, le corps est « le lieu de l'enracinement de l'être humain, le lieu de l'héritage et de l'origine physiques et psychiques du sujet¹⁰ » ; c'est également le lieu de l'inconscient et du désir orienté vers autrui. Le corps, dans sa réalité et sa présence, se manifeste comme un fondement du sujet, plus ou moins fiable et accessible : Lévine interroge particulièrement le corps à partir de l'expérience de la maladie et de l'hospitalisation¹¹, lorsque ses défaillances ébranlent le fonctionnement psychique et toute la construction identitaire. Comment conserver une santé psychique malgré la maladie ? Cette épreuve

montre que le rapport au corps engage toute une construction cognitive et symbolique qui caractérise le sujet.

- 8 En nous appuyant sur Lévine, nous pourrions alors comprendre la danse comme un champ d'expérimentation corporelle et d'affiliation à une esthétique et une culture fortes, permettant d'enrichir le dialogue subjectif : dialogue avec les éprouvés corporels nourri par les pratiques chorégraphiques, en même temps que dialogue avec cette socialité qu'incarnent l'artiste ou le studio de danse. On lira le projet éducatif en danse comme une opportunité de développement qui joue simultanément sur les dimensions physiques, sensorielles, affectives, cognitives et identitaires. Le temps de l'atelier, une affiliation au monde de la danse s'esquisse ; le dialogue avec le corps s'enrichit. L'enjeu des enseignements en danse serait alors d'accompagner l'élève dans son histoire, en espérant consolider sa construction subjective, que l'auteur donne à penser à partir de l'image du Moi-Maison.

Le modèle du Moi-Maison

- 9 Le sujet est « divisé, notamment entre son Ça, son Moi, son Surmoi ». Lévine reprend le modèle de la seconde topique freudienne¹² : entre un fond pulsionnel et des messages d'obligation normative, le Moi est pris entre des injonctions contradictoires qu'il doit aménager et contenir. Dans cette approche d'un sujet clivé, Lévine prolonge Freud : il insiste non pas tant sur l'existence des instances et sur leur pluralité que sur l'importance de l'équilibre dynamique qu'il faut trouver. Pour cela, le Moi devient l'objet central de préoccupation en tant qu'instance du dialogue, condition et effet de l'expérience. En effet, la capacité à s'ouvrir au nouveau et à évoluer repose sur « un Moi puissant, très tonique, unifié¹³. » C'est par rapport à ce projet d'un Moi puissant et tonique que l'on pourra concevoir les enseignements en danse : il sera possible de donner à ceux-ci la finalité de consolider le Moi, tout en soulignant qu'un tel Moi tonique est nécessaire pour que l'élève s'ouvre aux pratiques proposées. Une telle réciprocité caractérise la dynamique des ateliers en danse : avant de l'explorer, précisons l'analyse que fait Lévine du Moi.
- 10 Pour faciliter la réflexion et l'action des différents praticiens, l'auteur propose la métaphore du Moi comme une maison. La solidité psychique tiendrait alors à la complémentarité entre un étayage fondamental (celui du « Moi de la cave »), un environnement riche et sécurisant du « Moi social » ; et un « Moi du grenier », ludique et mythique, qui apporte les ressources de rêve et de jeu face aux difficultés rencontrées. La tonicité psychique résulterait alors de la solidité des trois niveaux et à leur dialogue. Précisons ces catégories¹⁴. Le « Moi de la cave » désigne le Moi originaire, le « sauvage », le « barbare » comme l'écrit l'auteur. Il comporte les pulsions de la toute petite enfance qu'il est possible d'explicitier. C'est ce qui pousse le bébé à faire corps avec le corps maternel, à recréer la bulle à deux comme source de jouissance sensorielle et de sécurité. C'est aussi cette instance qui cherche la puissance et le désir de mettre tout le monde à son service, en perçant des secrets et en transgressant des interdits.
- 11 Au rez-de-chaussée, le « Moi social » est la référence centrale du Moi, parce qu'il est en contact direct avec le monde extérieur et avec ses exigences, c'est celui qui plaît ou cherche à plaire, qui est en quête de pouvoir et de valeur et qui entre dans le monde de la culture. Ce Moi comporte une dimension cognitive, qui gère le réel externe, ainsi qu'une dimension identitaire qui gère l'image de soi intérieure : ce Moi, en particulier,

est fait d'un prénom et d'un nom à assumer, d'un corps à assumer face aux autres pour ne pas perdre la face.

- 12 Au-dessus encore, se trouve le grenier qui sert à élaborer les problèmes du quotidien et à constituer une zone de protection permanente. Ce « Moi du grenier » se compose pour Lévine du « Moi ludique » et du « Moi mythique » qui créent une sphère de sécurité. Le « Moi mythique » est un espace protecteur constitué de personnages de recours, plus puissants que ne pourront l'être les parents. Le Moi ludique fait également partie des forces de recours, mais il se tient plus près du réel : il facilite une prise de distance et l'auteur le considère comme une force de régulation et de simulation. Le Moi ludique tantôt apprivoise le monde réel en le jouant à l'avance (il déroule les scènes dans la tête de l'enfant avant qu'elles n'aient lieu), tantôt invente un monde parallèle où d'autres réalités seraient possibles.
- 13 Ces différentes instances constituent une pluralité contradictoire et complémentaire. Ce modèle permet par exemple de reconnaître l'importance du pulsionnel comme un soubassement nécessaire à la pensée, en lien avec l'expérience corporelle. Il montre également le rôle de la culture comme ressource ludique et mythique. Surtout, il insiste sur l'importance de pouvoir circuler entre ces instances et de les équilibrer, « pour qu'aucun n'envahisse l'autre et que soit instauré un mode de fonctionnement synchronisé¹⁵ ». Cet équilibre est fragile : le Moi ne doit pas être totalement dominé par ses pulsions ni les faire taire ; il doit pouvoir entrer en relation avec la société sans être totalement adapté au réel social... Un Moi que Lévine qualifie de « sain » circulerait entre les différents étages de son Moi-Maison :
- « S'il est dans son Moi ludique, il se prend au jeu, mais il sait qu'il joue ; s'il satisfait mythiquement ses pulsions de meurtre en pourfendant des adversaires imaginaires, en soumettant ses parents à d'horribles tortures punitives, il est capable de revenir dans le réel social sans confusion ni passage à l'acte. Nous posons qu'il existe un Moi sain malgré sa complexité, ou plutôt sain parce que complexe¹⁶ ».
- 14 Le projet d'un « Moi sain » peut constituer une ambition éducative pour la danse comme art du corps ayant une esthétique ainsi qu'une tradition pédagogique riches et multiples. En effet, pour une part, un tel Moi renvoie à une condition par laquelle l'enfant s'inscrit dans l'atelier, accepte les consignes et joue avec elles, profite des séances offertes pour explorer, imaginer, créer... En retour, le modèle formule un bénéfice éducatif car la danse pourrait contribuer, à sa manière, à la consolidation du Moi-Maison. Cette perspective ouvre un certain nombre de pistes pédagogiques qui en constitueront l'illustration autant que la mise à l'épreuve.

Quelles propositions pour les pratiques de danse ?

- 15 Le modèle du Moi-Maison répond au besoin de comprendre ce qui soutient ou empêche la pensée et l'action chez certains élèves. Des voies de développement se précisent : consolider les différents étages du Moi et permettre d'y circuler avec lucidité ; s'ouvrir à la culture universelle et entrer dans une famille élargie sans renoncer à ses attaches biographiques ; exercer sa pensée en en connaissant les modalités et les ancrages ; trouver en soi de la valeur pour un dialogue assuré avec son environnement. Soutenir le sujet, cette ambition se situe à l'articulation du scolaire et de l'extrascolaire, en donnant une place aux pratiques artistiques comme la danse. Elle aide à dépasser ce qui pourrait apparaître comme une antinomie entre art (domaine de liberté de l'intime et

du mystérieux) et école (lieu de contrainte, de la formalisation et de l'explicite). En effet, si la solidité psychique détermine la possibilité de l'expérience scolaire, c'est un enjeu éducatif considérable. Cette solidité se développe par des pratiques qui nourrissent la capacité à s'ouvrir à l'expérience et à dialoguer de manière tonique avec une altérité porteuse de déstabilisation mais aussi d'enrichissement.

- 16 La réflexion de Lévine nous paraît éclairer la richesse et la complexité de la danse dans ses différentes facettes complémentaires : exploration de la sensibilité à travers l'expérience du corps ; tonicité du mouvement et performance possible du geste ; présence scénique et manifestation du sens... La danse apparaît, du fait de cette multiplicité comme de son ancrage culturel et de son histoire profonde, comme un terrain privilégié pour consolider le sujet et l'ouvrir à une histoire humaine bienveillante et disponible. Le projet d'étayer le Moi-Maison pourrait alors orienter l'action des intervenants en danse. Il ne saurait être question de prescrire une « pédagogie lévinienne » de la danse mais de donner matière à réflexion. C'est par rapport à la perspective d'un élève en dialogue avec lui-même et avec le monde qui l'entoure, d'un élève clivé et qui interroge son unité, c'est par rapport à cette approche (que Lévine qualifie d'anthropologique) que l'on pourra nourrir le regard sur les élèves. L'invention pédagogique et artistique pourra alors développer la conception de dispositifs et de pratiques de danse, de même que la régulation des relations interpersonnelles et la conduite des interactions langagières. Précisons quelques voies d'exploration.
- 17 Comment consolider le « Moi de la cave » ? L'expérience corporelle que permet la danse fait découvrir les profondeurs du corps. L'essai d'une gestualité nouvelle, les couplages que la volonté d'inventer ou de reproduire des mouvements font explorer, de même que le dialogue avec la sensibilité qui en résulte, relèvent d'expérimentations à même de nourrir cette première zone, fondamentale, d'organisation du Moi. Pour reprendre Laurence Louppe, « le corps dialogue avec sa propre matière, son temps, sa fibre intérieure¹⁷. » L'exploration du corps, la prise de conscience de sa profondeur, par exemple dans des techniques comme le *tracing*¹⁸ ouvrent une intimité corporelle et psychique. Retrouver des zones originaires et s'ouvrir à leur mystère : le travail en danse met à l'écoute, éveille par l'exploration de la gestualité, renforce une intimité tonique à partir de l'attention aux qualités du geste, « portées par des variations posturales, de densité, de vitesse, d'accélération, de flux¹⁹. »
- 18 Comment consolider le « Moi social » ? Un des enjeux des ateliers de danse est de permettre aux élèves de danser devant les autres et avec eux, d'assumer leur corporéité et leur gestualité en leur apportant la reconnaissance du groupe. Permettre à l'élève de trouver de la valeur comme être social est un enjeu pédagogique aux implications subjectives immédiates. Cette dimension de danser devant les autres, et de danser ensemble, se complète probablement dans la possibilité de retrouver des traditions familiales de danse et de s'inscrire ainsi dans une lignée valorisée. La mise en avant du Moi social comme instance de négociation avec l'environnement pourrait aussi conduire à interroger la place donnée aux représentations médiatiques de la danse : aider les élèves à reproduire certaines chorégraphies, bien que contraire à une ambition créative, pourrait-il se comprendre comme une réponse à un Moi en quête de valeur ? Avançons encore que la danse agit sur le Moi social en l'aidant à s'éprouver dans l'espace, à « prendre son espace », que ce soit dans le studio ou l'espace social. C'est en aidant le sujet à s'éprouver dans l'espace, en lui permettant de s'approprier

l'espace environnant par son regard, ses déplacements ou sa gestuelle, que la danse élabore une interface où le Moi se comprend dans sa présence, sa détermination et sa liberté. La danse intensifie l'expérience de l'espace : espace le plus proche du corps, kinésphère qui transite avec l'espace du studio et qui ouvre vers l'espace géographique. L'espace se densifie ainsi, s'expérimente dans sa matérialité comme lieu de l'action. De là résulteraient sécurité et confiance : une solidité qui incite à l'action.

- 19 Comment enfin consolider le « Moi du grenier » ? La danse est expérience du corps, mais d'un corps qui peut devenir capable de performances, donner l'impression de dépasser les limites de l'humanité, faire imaginer des transformations sans limite. Elle est ainsi ressource mythique : les sauts de Nijinski sont peut-être le symbole d'une danse où l'homme dépasse sa condition. Métamorphose du corps, accès à des capacités surhumaines, pouvoir de transfiguration... la danse peut manifester cet imaginaire de l'élévation au-dessus de la condition humaine. De même, la danse se révèle-t-elle jeu avec les normes sociales, quand l'exploration gestuelle conteste les normes fonctionnelles. Par la parodie et la caricature, en réduisant l'ordre social à sa gestualité, une liberté émerge : comme Hitler imité par Chaplin devient un pantin grotesque, la danse constitue une réserve de liberté. Ce pouvoir est transmis par les œuvres montrées et il s'inscrit dans l'histoire ; mais il se manifeste aussi au quotidien. Les danseurs professionnels ou en voie de professionnalisation aperçus dans les centres de danse, la présence même de l'enseignant et son exemple constituent des appuis pour le Moi du grenier.
- 20 Les quelques pistes proposées en écho à la caractérisation du Moi-Maison éclairent des pratiques existantes et ouvrent des possibilités d'action. Elles aident peut-être aussi à comprendre certains comportements d'élèves qui pourraient paraître étranges ou éloignés de la danse (jeux corporels en transgression des consignes ; admiration pour certaines productions et « icônes » médiatiques, par exemple). Ces propositions théoriques pourraient alors fonder le dialogue avec les jeunes à partir de la reconnaissance du dialogue que ceux-ci entretiennent, fût-ce de manière inconsciente, avec leurs différentes instances psychiques. Lévine montre peut-être un pouvoir de la danse, de reconnaître qu'il y a toujours des voies de dialogue, peut-être non linguistiques, y compris avec les dimensions de la subjectivité les plus intimes et rétives au discours.
- 21 L'analyse dessine un horizon de travail fondé sur la compréhension du Moi qui prend en compte le corps mais aussi le social et la culture. Elle peut nourrir la conception des pratiques, l'interprétation des situations ainsi que leur guidage et leur régulation, comme nous pouvons le montrer sur un exemple.

« Avec mon pied » : interpréter une proposition d'atelier

- 22 Nous illustrerons l'apport de Lévine à une pensée de l'enseignement en danse par l'analyse d'une séance réalisée dans le cadre du dispositif « Constellation » par Karine Vérat, enseignante en CE1, et par Fanny Delmas, médiatrice au Centre national de la danse. En complément des ateliers conduits par une danseuse et chorégraphe, et sans être à proprement parler un enseignement en danse, la séance cherchait à consolider la compréhension qu'ont les élèves de la danse comme pratique corporelle. Celle-ci était consacrée à la connaissance et à l'exploration de l'importance du pied en danse.

Plusieurs activités ont été menées successivement : description des parties du pied et de l'ossature ; dessin anatomique ; activités exploratoires par la marche ou le saut ; recherche créative de mouvements ; et enfin présentation d'œuvres et de documents montrant l'importance du pied en danse, en particulier à partir du film d'Olivier Lemaire *C'est le pied*²⁰.

- 23 L'appareil théorique offert par Lévine peut aider à approfondir la compréhension des enjeux de ce travail et à enrichir les propositions faites aux élèves. Pour reprendre une expression pédagogique courante, il s'agit d'interroger ce qui pourrait « donner du sens » à cette séance, c'est-à-dire de reconnaître et d'expliciter ce qui incitera l'implication des élèves en leur permettant de s'investir dans la situation pour s'approprier les contenus offerts. Ce sens peut alors se comprendre a) comme affiliation, entrée dans le monde de la danse à partir d'un aspect peu connu mais important, ainsi qu'en s'identifiant aux danseurs montrés. b) Comme dialogue : entre le corps vécu et le corps objet de description et d'analyse ; mais aussi – et c'est l'intérêt d'un travail en danse sur le pied – entre le sujet et lui-même. En effet, une analyse de l'expérience donne à penser que le contact du pied au sol fait ressentir tout le poids et la corporéité. Il soutient une prise de conscience que les danses percussives montrées (flamenco, gumboots, etc.) développent particulièrement. Et c) comme mise en jeu du Moi-Maison. En effet, le travail sur le pied sollicite le Moi de la cave qui est mobilisé à partir de l'expérience physique du soutien et de l'assise, dans la prise de conscience de la voûte plantaire et de l'organisation anatomique : la danse donne un accès sensoriel et sensible à une profondeur pulsionnelle. Le Moi mythique est également engagé, en particulier par la formulation d'un imaginaire de la danse classique tel qu'il est formulé dans le film : imaginaire de la légèreté, de l'aisance, du rêve. Le Moi social peut encore s'investir, en montrant la possibilité d'une connaissance précise, d'un travail qui enrichisse la maîtrise de la gestualité et qui développe une technique.
- 24 Cette approche des soubassements subjectifs possibles nourrit le regard sur les élèves. Évoquons ainsi le comportement d'une jeune fille : le portrait que l'on peut en faire est nécessairement bref et lacunaire mais il donne à penser ce qu'a pu être son expérience. Elle paraît ainsi peu concentrée et impliquée dans les phases de réflexion collective de caractérisation et de description du pied : regard éloigné du tableau, elle joue sans cesse avec sa gourde ou son sac qui paraissent des objets proches et investis. Mais elle apparaît très attentive à l'exemple d'une autre élève qui pratique la danse classique et qui montre les caractéristiques de son pied (cou-de-pied saillant, cambrure de la voûte). Elle propose ensuite une danse où elle se lève sur la pointe des pieds, dans une gestualité raide qui semble copier mécaniquement la danse classique, avant de porter un intérêt fort aux vidéos montrant des exemples de danse. Cet aperçu très bref peut être interrogé à partir de Lévine²¹ : comment rendre compte de la dualité d'une difficulté d'appropriation des objets cognitifs en même temps que d'un imaginaire de réussite incarné par la danse. Et que faire ? Un « regard caméra » comme celui proposé par Lévine interrogerait un processus d'affiliation en cours, considérerait une poussée vers un monde valorisé mais peu compris, une aspiration à la grandeur qui se cherche. On ferait ainsi l'hypothèse d'un manque d'appuis psychiques qui permettent le développement d'un imaginaire cognitif susceptible d'investir le « texte » du savoir et l'appel, confusément éprouvé, d'une valeur espérée. Se pose alors la question de l'accompagnement de l'élève, de la manière dont on pourrait l'aider à trouver dans la danse même, en tant qu'activité corporelle, une ressource pour grandir. Comment

l'aider à circuler entre ses désirs en faisant de la danse un moteur de développement ? Comment consolider son Moi pour l'aider à penser et à se penser ? Comment lui permettre, par exemple, de solliciter ce qui relève de son « Moi de la cave » pour en faire une ressource cognitive ? Ces questions nourrissent l'élaboration des actions ultérieures. Dès lors, notre cadre théorique pourrait permettre un enrichissement des gestes de formation. Évoquons en particulier :

- Des gestes d'observation, pour repérer les aspirations, les tensions, les blocages, et pour les comprendre comme un dialogue en cours, aussi bien entre le sujet et le contexte qu'entre les instances subjectives.
 - Des gestes d'accompagnement, pour reconnaître auprès de l'élève ses aspirations et son désir, même lorsqu'ils ne sont pas formulés. L'accompagnement pourrait aider à faire sentir les enjeux subjectifs des propositions : solliciter l'expérience avant l'analyse, proposer des exercices de respiration profondes, faire éprouver le corps en fermant les yeux, etc. En diversifiant les activités et en mobilisant la parole, il viserait à faire sentir la danse comme un chemin de rencontre avec soi-même et d'ancrage psychique.
 - Envisageons encore des gestes de ce que nous nommerons « laisser croître », pour une action indirecte qui reposerait par exemple sur l'aménagement d'un temps et d'un espace offerts à l'élève. La perspective offerte par Lévine souligne en effet combien les situations s'inscrivent dans des temporalités longues de socialisation et de construction psychique. Une évolution demande du temps, un temps où le sujet agit sur lui-même dans un dialogue interne où il élabore son vécu et son désir. Dès lors, il faudrait peut-être penser une action non seulement directe (d'explicitation) mais aussi indirecte, qui relève du « laisser-faire » mais que l'on qualifiera plutôt de « laisser croître » en insistant sur les enjeux et sur les conditions, tant subjectives que sociales ou scolaires, de cette non-directivité. Un tel « laisser croître » reposerait par exemple sur le temps libre accordé, sur la possibilité de choisir ses activités, sur la mise à disposition de matériel et de ressources culturelles. Dans la séance décrite, un tel « laisser-croître » aurait pu conduire à des temps d'improvisation à partir de consignes très libres (« essaie différentes façons de marcher », « imagine que tu te promènes dans une grande maison, que tu explores les caves, que tu montes au grenier... »). On insistera alors sur l'instauration de conditions laissant les élèves dialoguer avec eux-mêmes : appropriation libre d'une partie du studio et des couloirs environnant, autorisation à agir en groupe ou seuls, hors du regard des adultes. Dans cette mise à distance de l'autorité extérieure, on espère aider les élèves à appréhender leur intériorité psychique et à mobiliser la danse comme levier d'un investissement du Moi-Maison.
- 25 La séance « avec mon pied » montre ainsi comment la danse, comme activité corporelle, expérience sensible et découverte culturelle, peut nourrir le processus éducatif. Le modèle proposé par Lévine met en évidence une offre d'affiliation au monde de la danse, un enrichissement du dialogue interne, une consolidation de la structuration psychique. Cet éclairage fait apparaître la danse comme un terrain privilégié d'expérimentation et de développement du Moi, par la complémentarité de ses dimensions. Louppe souligne bien que, dans la danse : « Il ne faut pas y voir la primauté d'un rapport dedans – dehors qui se résumerait à un processus d'extériorisation du “Moi” comme valeur contenue et close. Le “Moi” en danse circule. Il est justement à la fois l'objet et l'acteur de cette circulation relationnelle²². »
- 26 Il s'agit bien d'interroger les circulations du Moi, entre intérieur et extérieur et dans ses différents niveaux. L'apport de Lévine, s'il reste extérieur au champ de la danse, paraît ainsi contribuer à un enrichissement de la réflexion esthétique et pédagogique²³.

Conclusion

- 27 Comment nourrir le regard sur les élèves ? Les éducateurs en danse ne sont pas des psychologues mais ils ne cessent de rencontrer la subjectivité d'élèves qui peuvent se montrer rétifs ou en opposition. L'enjeu est alors de s'engager dans le processus éducatif sans renier son identité de danseur ni sa culture professionnelle. L'appareil notionnel offert par Lévine pourrait élaborer cette ambition éducative en l'inscrivant dans la compréhension du corps, d'un corps investi par la pensée et dont l'expérience est inséparablement sensible, affective et identitaire. Le corps, en effet, dans son altérité et sa proximité, apparaît chez Lévine comme devant être pensé dans la perspective d'une anthropologie qui convoque la pensée et la culture. Lorsqu'il étudie les comportements violents de certains jeunes, il les comprend comme l'effet d'un « corps primaire²⁴ », pulsionnel et en rupture avec toute pensée socialisée. Strangulation, jeu du foulard, tabassage, etc. manifesteraient des idées de mort, des conduites de domination physique, pour se donner « l'illusion du pouvoir ». Face à cela, l'auteur dénonce les illusions inverses « d'une injonction d'obéissance à l'ordre établi » tout comme celles qui appelleraient à la rationalité ou à la connaissance²⁵. Le psychologue pourrait rejoindre certaines des intuitions du danseur, pour considérer toute une construction où le corps engage un imaginaire et une symbolique, comme le montre le modèle du Moi-Maison. Aider les élèves à explorer la cave ou le grenier qu'ils abritent, les accompagner dans un voyage intérieur où ils s'ouvriraient au monde et à la culture, accueillir en eux l'humain qu'ils représentent et dont ils sont préoccupés : ces principes favorisent la rencontre entre les praticiens et donnent des appuis pour une ambition éducative réelle, en prise avec la réalité des jeunes.
-

BIBLIOGRAPHIE

- ANDRIEU Bernard, *Sentir son corps vivant : Émersiologie 1*, Paris, Vrin, 2016.
- BERNARD Michel, *De la création chorégraphique*, Pantin, Centre national de la Danse, 2001.
- DEVELAY Michel, LÉVINE Jacques, *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*, Paris, ESF, 2003.
- FREUD Sigmund, *Le Moi et le Ça* [1923], Paris, Payot, 2010.
- GERMAIN-THOMAS Patrick, *Que fait la danse à l'école ? Enquête au cœur d'une utopie possible*, Toulouse, Éditions de l'attribut, 2016.
- GUILLERAULT Gérard, *Les Deux corps du moi : schéma corporel et image du corps en psychanalyse*, Paris, Gallimard, 1996.
- LABAN Rudolph, *La Maîtrise du mouvement*, Arles, Actes Sud, 1994.
- LEMAIRE Olivier, *Let's danse - Épisode 2 - C'est le pied !*, Agat Films & Cie, 2014, documentaire, 00:52, DVD.
-

LÉVINE Jacques, « Le moi-maison des enfants hospitalisés », *Je est un autre*, « Le corps », n° 10, mai 2000, pp. 12-14.

LÉVINE Jacques, *L'École est-elle en mesure de former des êtres intelligents, sensibles et civilisés ?*, Conférence, Strasbourg, 2005.

LÉVINE Jacques, MOLL Jeanne, *Je est un autre, Pour un dialogue pédagogie – psychanalyse*, Paris, ESF, 2001.

LÉVINE Jacques, et al., *L'Enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2008.

LOUPPE Laurence, *Poétique de la danse contemporaine*, Bruxelles, Contredanse, 1997, 2004.

VELLET Joëlle, « La transmission matricielle de la danse contemporaine », *Staps*, n° 2, vol. 72, 2006, pp. 79-91.

WALLON Henri, *Les origines du caractère chez l'enfant*, Paris, PUF, 1930.

NOTES

1. Marcelle Bonjour citée dans GERMAIN-THOMAS Patrick, *Que fait la danse à l'école ? Enquête au cœur d'une utopie possible*, Toulouse, Éditions de l'attribut, 2016, p. 55.
2. Rappelons l'importante contribution de cette pédagogue au développement de l'enseignement de la danse, en particulier en milieu scolaire par l'instauration du dispositif « Danse au cœur ».
3. ANDRIEU Bernard, *Sentir son corps vivant : Emersologie 1*, Paris, Vrin, 2016 ; BERNARD Michel, *De la création chorégraphique*, Pantin, Centre national de la danse, 2001.
4. GUILLERAULT Gérard, *Les deux corps du moi : schéma corporel et image du corps en psychanalyse*, Paris, Gallimard, 1996.
5. DEVELAY Michel, LÉVINE Jacques, *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*, Paris, ESF, 2003, p. 10.
6. LÉVINE Jacques, MOLL Jeanne, *Je est un autre, Pour un dialogue pédagogie – psychanalyse*, Paris, ESF, 2001, p. 111.
7. DEVELAY Michel, LÉVINE Jacques, *op. cit.*, p. 14.
8. L'analyse du rapport à l'écrit montre les modalités des dialogues auxquels le sujet est appelé. La lecture demande en effet d'élaborer ce qui se présente de manière impersonnelle, comme un savoir textuel. Il faut dialoguer avec l'autorité d'un écrit en s'ouvrant à ce qui s'y affirme tout en conservant une marge d'interprétation. Face à cette injonction, Lévine dégage trois idéaux-types de rapport à l'écrit. L'élève peut être un « prédateur – réceptacle » pour qui « ça va entrer tout seul », par une simple imprégnation. Il peut aussi être un « prédateur mécanique » qui va découper en morceaux l'objet de savoir et se l'approprier par un effort de répétition. Ou encore un « prédateur – dialoguant » qui procédera à une identification à l'auteur en train de composer son texte et élaborera sa compréhension en l'enrichissant de souvenirs, d'images, d'émotions. Les impasses et les réussites des élèves se précisent ainsi : blocages de la pensée ou exercice d'un imaginaire cognitif, refus ou acceptation du déplacement identitaire, incapacité ou possibilité de trouver une distance au texte qui permette d'en recevoir les significations... Lire oblige à lire en soi, à s'interroger sur ses capacités et sa valeur, à s'ouvrir à une altérité historique et culturelle qui est source d'enrichissement mais aussi de menace. Cf. LÉVINE Jacques, MOLL Jeanne, *op. cit.*, p. 50.
9. Cf. WALLON Henri, *Les origines du caractère chez l'enfant*, Paris, PUF, 1930.
10. LÉVINE Jacques, « Le moi-maison des enfants hospitalisés », *Je est un autre*, « Le corps », n° 10, mai 2000, p. 12.
11. *Ibid.*, p. 13.

12. FREUD Sigmund, *Le Moi et le Ça* [1923], Paris, Payot, 2010.
13. LÉVINE Jacques, *et al.*, *L'Enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2008, p. 43.
14. LÉVINE Jacques, MOLL Jeanne, *op. cit.*, p. 113.
15. LÉVINE Jacques, *L'École est-elle en mesure de former des êtres intelligents, sensibles et civilisés ?*, Conférence, Strasbourg, 2005.
16. LÉVINE Jacques, MOLL Jeanne, *op. cit.*, p. 121.
17. LOUPPE Laurence, *Poétique de la danse contemporaine*, Bruxelles, Contredanse, 2004, p. 102.
18. L'exercice, proposé par Trisha Brown, consiste en une exploration systématique de toutes les parties du corps, « pour en revisiter l'étayage » comme le commente Laurence Louppe : *Ibid.*, p. 64.
19. VELLETT Joëlle, « La transmission matricielle de la danse contemporaine », *Staps*, n° 2, vol. 72, 2006, p. 83.
20. LEMAIRE Olivier, *Let's danse - Épisode 2 - C'est le pied !*, Agat Films & Cie, 2014, documentaire, 00:52, DVD.
21. Dans la typologie des élèves proposée par Lévine, celle-ci apparaît manifestement comme « suiviste », c'est-à-dire qui se vit comme à distance des situations, pouvant seulement les accompagner sans avoir le sentiment d'être appelée à prendre l'initiative, à la différence des élèves « co-dirigeants » qui se considèrent comme légitimes dans la culture scolaire. Dans cette perspective, le défaut de connaissance ou d'intérêt qui pourraient être mis en évidence sont compris comme résultant d'une construction longue où le symbole doit s'ancrer dans un vécu affectif, sensoriel et symbolisation tonique. Cf. LÉVINE Jacques, MOLL Jeanne, *op. cit.*, p. 141.
22. LOUPPE Laurence, *op. cit.*, p. 95.
23. On pourrait proposer, en particulier, une relecture des textes de Laban à la lumière de Lévine. Une telle approche soulignerait l'importance chez lui de la réflexion anthropologique, Pour caractériser l'homme par sa capacité à inventer de nouvelles gestualités tandis que l'animal reste dans un registre fixé. Son analyse de l'effort, à la limite de l'extériorité expressive et de l'intériorité montre le pouvoir d'invention proprement humain : « l'homme a fini par apprendre à se domestiquer lui-même, en développant et en entraînant ses propres habitudes d'effort. » En explorant la diversité des efforts, l'homme devient capable de résister à l'influence des capacités innées ou acquises. Cf. LABAN Rudolph, *La Maîtrise du mouvement*, Arles, Actes Sud, 1994, p. 36.
24. LÉVINE Jacques, *et al.*, *op. cit.*, p. 21.
25. *Ibid.*, p. 22.

RÉSUMÉS

Comment penser l'effet éducatif des pratiques liées à la danse ? L'article propose d'interroger cet art à partir d'une certaine compréhension des élèves qu'apporte Jacques Lévine (1923-2008). Héritier de Wallon et psychanalyste, Lévine offre un appareil notionnel pour penser la subjectivité et les conditions de son développement : cette perspective anthropologique éclaire les pratiques d'éducation artistique. On présentera en particulier le modèle du « Moi-Maison » où équilibre et tonicité psychiques résultent de la complémentarité entre des parties du Moi hétérogènes et en tension. Cette construction fragile est décrite par l'image des niveaux complémentaires d'une maison : « Moi de la cave », « Moi social » et « Moi du grenier ». La danse

pourrait alors contribuer à consolider le Moi en développant chaque niveau. En comprenant les besoins du moi et les dynamiques d'affiliation des élèves, il devient possible d'interroger les enjeux des situations d'enseignement comme le montre l'analyse d'une situation de classe.

How can we think about the educational effect of dance-related practices? The article proposes to question this art from the understanding of the pupils that Jacques Lévine (1923-2008) brings. Heir of the French psychologist Henri Wallon and psychoanalyst, Levine offers a conceptual system to think about the subjectivity and conditions of its development: this anthropological perspective sheds light on arts education practices. In particular, the «Home-Ego» model will be presented. Psychic balance and tonicity result from the complementarity between parts of this «Home-Ego» heterogeneous and in tension. This fragile construction is described by the image of the complementary levels of a house: «Ego from the Cellar», «Social Self» and «Ego from the Attic». Dance could help to strengthen the Self by developing each level. Understanding self needs and student affiliation dynamics, it becomes possible to question the stakes of teaching situations. The analysis of a class situation shows this process.

INDEX

Mots-clés : clinique d'orientation psychanalytique, danse éducative, éducation artistique et culturelle

Keywords : psychoanalytically oriented clinical approach, educational dance, art education

AUTEUR

SYLVAIN FABRE

Sylvain Fabre est maître de conférence en sciences de l'éducation à l'INSPÉ (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) de l'académie de Créteil, membre du Laboratoire Circeft-ESCOL. Docteur en philosophie, il travaille sur les enjeux éducatifs des pratiques artistiques et sur les modalités d'un accès aux arts. En mobilisant les champs de la sociologie, de la psychologie et de la philosophie, il interroge les dynamiques subjectives ainsi que les dispositifs impliqués dans l'éducation artistique. Il intervient comme chercheur dans l'accompagnement du projet d'éducation artistique et culturelle (EAC) « Constellation » au Centre national de la danse. Son champ de recherche porte également sur les arts plastiques et sur la littérature.