

Didactique de la sensibilité, didactique de la danse : quelles complémentarités ?

Fabre Sylvain ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Circeft-Escol, UPEC – France

Résumé

La communication interroge l'émergence du sensible dans l'éducation artistique scolaire ainsi que les modalités de sa didactisation. Se jouent conjointement la compréhension de ce sensible et la réflexion sur ses possibilités d'enseignement. Si, après Rancière (2000), on considère que le sensible engage le projet éducatif même en tant qu'émancipation, quelle(s) didactique(s) concevoir ? À partir de l'observation d'un projet d'éducation artistique en danse, le sensible est interrogé du point de vue des conditions de sa scolarisation, entre non disciplinaire, co-disciplinaire et ancrage dans la discipline de la danse même. Cette pluralité montre une instabilité qui renvoie à la difficulté de faire du sensible un objet d'étude partagé. Elle interroge alors le cadrage des situations par les enseignants et leur interprétation par les élèves. En nous inscrivant dans le cadre d'analyse de la TACD, on avancera que le projet d'une didactique de la sensibilité demande alors de reconsidérer le sens des notions de contrat et de milieu.

Mots-clés

Sensibilité ; émancipation ; didactique de la danse ; sémiotisation ; milieu didactique ; contrat didactique.

Introduction - Position du problème

Comme le souligne le texte de cadrage du symposium, « l'omniprésence des termes sensibles et sensibilité » dans les textes officiels a pour corollaire une indétermination de la

notion et des contenus précis d'une « éducation (au) sensible ». La communication voudrait interroger la manière dont le sensible interroge les didactiques et les met en travail.

On doit peut-être rappeler d'abord certains enjeux de cette notion : celle de la promotion d'une « école du sujet » (Kerlan, 2003) qui prendra en compte la singularité de l'élève dans l'ensemble de ses dimensions, non seulement cognitives et intellectuelles mais aussi corporelles, émotionnelles, etc. Cette « espérance éducative », pour citer encore Kerlan, se précise dans des enjeux curriculaires. Dans les textes institutionnels, la notion semble spécifier les enseignements artistiques : de manière négative, le sensible, c'est ce que ne traitent pas un certain nombre de disciplines, par exemple scientifiques. Il faut d'ailleurs souligner l'incertitude qui en résulte : ainsi sur le fait de savoir si une éducation du goût, en maternelle, à partir de la dégustation d'un ensemble d'aliments diversifiés, relève des arts ou des sciences et à quelles conditions elle peut être considérée comme une éducation (au) sensible. Symétriquement, le sensible fonde une communauté des différents enseignements artistiques au même titre que la recherche expressive (« La sensibilité et l'expression artistiques sont les moyens et les finalités des enseignements artistiques », Programmes Cycle 2 - France). Il y a bien du même entre musique, arts plastiques et danse, que donne à penser ce mot de sensible. Le mot ouvre donc un programme de recherche, qui est d'ailleurs celui d'un comparatisme didactique : faire apparaître, dans les différentes disciplines, des objets transversaux. Les objets de la sensibilité varient, mais il y a bien une même qualité attentionnelle dans l'écoute musicale, la perception des qualités plastique, l'appréhension du corps en mouvement vécu ou éprouvé à partir de sa vision.

Ces premières approches orientent vers une certaine caractérisation, que d'autres communications du symposium formulent dans la complémentarité de l'intention et de l'attention. Le sensible pourrait ainsi renvoyer à un certain point de vue dans le rapport au monde, que je caractériserais par la pluralité et la résistance à l'objectivation. Les travaux de Schaeffer (2015) sur l'expérience esthétique pourraient en donner une formulation en précisant des compétences spécifiques. À la lumière de Schaeffer, le sensible impliquerait conjointement émotion et cognition, pour une expérience de résistance à « une montée en généralité interprétative trop rapide » (p. 89), par un infléchissement de l'attention qui privilégierait « les focalisations multiples et le traitement parallèle » (p. 76). Une éducation à la sensibilité reposerait sur l'entraînement à cette attention contraire à la perception ordinaire. Le programme pour « un apprentissage perceptif, un affinement de notre capacité de discrimination et un abaissement du seuil attentionnel » (p. 79) appellerait une didactique spécifique, affranchie de toute référence culturelle et disciplinaire.

Le programme de formation ouvert par Schaeffer constitue une limite curriculaire à partir d'un entraînement spécifique à une certaine conduite psychologique, hors de toute perspective disciplinaire. Doit-on s'engager dans une telle voie, ou considérer le sensible en lien avec des savoirs et des croyances, des pratiques, une manière d'être au monde ? C'est une telle conception que défend Rancière, dans une critique de Schaeffer (Rancière, 2004) où il montre combien l'expérience esthétique est un fait historique et politique, qui résulte de la

révolution française en tant que contestation des places et des rôles, trouble des limites sociales et esthétiques. Il faut rappeler l'approche de Rancière :

« J'appelle partage du sensible ce système d'évidences qui donne à voir en même temps l'existence d'un commun et les découpages qui y définissent les places et les parts respectives » (Rancière, 2000, p. 11).

Le sensible se caractériserait par ce fond d'évidence de l'expérience, le sol qui détermine de manière tacite toute pensée et toute action qui en résulte. Le sensible définit en effet « un découpage des temps et de espaces, du visible et de l'invisible, de la parole et du bruit » (*ibid.*). C'est par rapport au sensible que l'art rencontre la politique en tant que celle-ci « porte sur ce qu'on voit et ce qu'on peut en dire, sur qui a la compétence pour voir et la qualité pour dire, sur les propriétés des espaces et les possibles du temps » (*ibid.*). Une éducation (au) sensible aurait donc pour enjeu de travailler ce partage du sensible et de le déplacer, de modifier la frontière entre la parole et le bruit, le visible et invisible. Un tel pouvoir émancipateur caractérise le sensible, en le différenciant du sensoriel par exemple : si le sensible n'est pas que du sensoriel, c'est par son pouvoir émancipateur. Peut-on faire une lecture didactique de cette approche ? On connaît une réponse, que proposait *Le maître ignorant* (1987) : la contestation de la frontière entre sachant et ignorant par la reconnaissance d'une puissance d'apprendre dans le rapport immédiat à l'œuvre, donc une mise à distance de toute didactisation considérée comme action de pouvoir. Peut-on préciser l'approche et la rapprocher des conditions scolaires ? La question reste ouverte, Rancière n'étant en rien un didacticien...

En somme, le projet d'une didactique visant le sensible paraît débordé par un « en-deçà » disciplinaire qui viserait, comme le fait Schaeffer, à l'entraînement d'une manière d'être spécialisé ; et par un « au-delà » qui serait l'engagement d'un sujet politique dans l'histoire chez Rancière. Peut-on concevoir une « didactique de la sensibilité » spécifique ? Ou se caractérise-t-elle comme une certaine tonalité des enseignements disciplinaires comme ceux de la danse ? Nous essaierons de préciser ces questions à partir d'observations de terrain, en interrogeant ce qui, dans un projet d'éducation artistique et culturelle, pourrait relever d'une éducation (au) sensible. Il s'agira alors de circuler entre disciplinaire, co-disciplinaire et des aspects non disciplinaires de l'intervention.

Le sensible dans un projet d'éducation artistique et culturelle (EAC) : quelle disciplinarisation ?

Nos remarques s'appuient sur les observations menées avec une classe de Troisième (France) au cours d'un projet EAC en danse. Un tel projet, nommé « Constellation », est mis en œuvre au Centre National de la Danse (CND). Il propose un programme d'ateliers en danse menés par l'artiste, des séances de médiation sur l'histoire et l'esthétique de la danse, la découverte d'un spectacle, un atelier parents-enfants ainsi que deux conférences au long d'une

année scolaire. Les projets sont menés à partir d'une thématique centrale, « habiter son corps », qui relève de la sensibilité en tant que fait corporel mais aussi social. Comme le formule la responsable du projet, Fanny Delmas :

« Je trouvais les corps très “serrés”, contenus et avec des problématiques de regard sur soi, de complexes, de difficultés à se toucher. J'avais envie de construire un projet où la focale serait sur le corps, visant à montrer comment la danse aide à “mieux habiter son corps” » (Bideau et al., 2022).

Comment « desserrer les corps » ? Comment aider les jeunes à mieux habiter leur corps ? Ces ambitions apparaissent comme relevant d'une éducation (au) sensible. Elles ouvraient une recherche conjointe sur les pratiques, sur les modalités du partenariat (les lieux, les temps, les objets) et sur les enjeux éducatifs même. En prolongement d'un article consacré au même terrain (Fabre, 2022), on interrogera le matériau empirique (journal de terrain, enregistrements vidéo) du projet mené par une artiste intervenante en relevant ce qui ressortit à une hypothétique « didactique de la sensibilité ».

Le projet se construisait d'abord à partir de l'emploi du temps définissant les temps d'intervention au CND et des formateurs impliqués (artistes, médiatrice, co-interventions avec les enseignantes de français et d'EPS de la classe). Reliant ces temps, la présentation de fin d'année était conçue comme une restitution du travail fait qui pouvait structurer l'ensemble des activités. La reprise au collège des activités conduites au CND n'était pas explicitée mais encouragée, en particulier par l'apport d'un « carnet d'exploration » constituant une mémoire et une première analyse des activités proposées. À partir de la thématique « habiter son corps », un ensemble d'apports s'ouvrait donc, ensemble peu caractérisé et peu délimité comme le sont souvent les projets EAC : développement personnel des élèves mais aussi compétences liées à l'activité physique et sportive « danse » en EPS ; approche de l'univers de la danse et compréhension du travail créatif grâce à la rencontre avec l'artiste dans le cadre des « Parcours d'éducation artistique et culturelle » (Péac). À ces éléments, proprement liés à la danse, s'ajoutaient le souci de la construction du groupe classe, voire la possibilité de bénéfiques dans certaines disciplines scolaires comme le français.

Malgré le choix de la thématique, la sensibilité apparaît donc relativement peu, comme un aspect parmi d'autres, du projet. Dès lors, pour le chercheur, il s'agira d'interroger ce qui, dans l'ensemble des moments observés, relève du sensible et de son éducation. La difficulté d'une saisie de l'objet se précise d'un point de vue empirique. Comme le proposait le texte de présentation du symposium, on pourra distinguer des dimensions phénoménologiques ou neuro-phénoménologiques de l'expérience (ce qui relèverait d'un ressenti, d'une attention au corps, d'un élargissement de la sensorialité mais aussi de la mobilisation d'un imaginaire) en même temps que d'une approche pragmatique (expérience résultant de l'interaction entre agir et éprouver ; implication dans l'action ; effets de cette action sur un plan sensoriel et émotionnel). L'enquête porte donc conjointement sur les expériences de sensibilité que l'on peut percevoir chez les élèves en même temps que sur les actions formatives qui favorisent

ces expériences. L'observation, la qualification de la pertinence des observables en même temps que la réflexion sur le sensible sont alors inséparables.

Dans une perspective qui peut être caractérisée comme « didactique ascendante » (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005), on interroge donc les savoirs en jeu dans les pratiques formatives en examinant celles qui peuvent relever d'une hypothétique « didactique de la sensibilité » :

a) Des pratiques non disciplinaires ? Un aspect probablement important de la sensibilité tient à l'atmosphère des cours (Bucheton et Soulé, 2009), à leur dynamisme en même temps qu'à la sécurité physique et psychique apportée aux élèves. C'est en effet à cette condition qu'ils pourront s'engager corporellement et se montrer devant leurs pairs. Cet aspect important du projet tient à la qualité du dialogue entre les formateurs et à leurs implications personnelles. Une dimension disciplinaire pourrait néanmoins être évoquée dans la mesure où l'artiste, principal moteur du projet, se met en scène comme professionnelle, en insistant sur l'importance de la restitution finale et de sa qualité attendue. La tonicité se nourrit de se référer à un univers de la danse en tant que « pratique sociale de référence », dans un de ses aspects fondamentaux qu'est la performance devant des spectateurs.

Une autre direction, qui peut être considérée comme non-disciplinaire, chercherait à agir sur la sensibilité à partir d'une représentation de la perception de l'élève et de ses modalités de régulation de sa gestualité dans l'espace. Ainsi l'artiste-intervenante propose-t-elle de nombreux exercices où les élèves doivent se bander les yeux et se déplacer avec différentes consignes dans l'espace du studio. C'est l'idée d'une modification des conditions de la sensorialité qui guide la proposition, comme privation du sens dominant de relation au monde. L'horizon disciplinaire est ainsi minime, sinon comme psychologie de la perception et de la régulation motrice. De même pourra-t-on enrichir l'idée de la sensibilité à partir des analyses du contrôle du mouvement par l'enfant puisque, comme le rapporte Faure (2003) l'évolution des performances motrices doit être éclairée par la connaissance des « différentes stratégies ou modes de contrôle » :

« Il apparaît que les enfants, jusqu'à l'âge de 8 ans, se représentent mentalement les mouvements en images, alors que les enfants de 11 ans se représentent verbalement les séquences de leur enchaînement de danse » (Faure, 2003, p. 432).

Par un raisonnement analogue à celui repéré chez Schaeffer, la connaissance des processus attentionnels et de régulation crée un programme spécifique d'activités sans référence à des connaissances culturelles ou disciplinaires que l'on supposerait chez les élèves.

b) Des pratiques co-disciplinaires ? Ainsi pourrait-on qualifier des demandes de l'enseignante comme « asseyez-vous sur vos ischions », en désignant les os concernés. Pour une part, il peut s'agir seulement d'une formulation ambitieuse d'une consigne banale (celle de s'asseoir sur ses fesses) ; mais la technicité ouvre un certain rapport au corps, plus distancié et analytique, qui retrouve les enjeux disciplinaires des Sciences de la vie et de la

terre (SVT). C'est l'ensemble des connaissances et des attitudes développées en SVT qui facilite l'appropriation de la demande, tandis qu'en retour, la situation en danse montre un possible intérêt personnel des SVT. Un questionnement analogue peut être développé à propos de la musique : certains temps dansés le sont sur une musique qui imprime une certaine tonalité affective en même temps qu'un rythme. S'agit-il seulement d'éprouver la musique, de manière non disciplinaire ? Ou l'éducation musicale menée antérieurement contribue-t-elle à une écoute plus fine et plus attentive, qui enrichirait l'emprise corporelle exercée par le son ? Le sensible apparaît ici au croisement des disciplines, dans l'interaction des approches et des modes de description, à la frontière des spécificités disciplinaires et des effets éducatifs qui résultent de leur complémentarité. En d'autres termes : l'attention au corps en mouvement conforte celle à la musique – et réciproquement –, de même que les savoirs construits dans chaque discipline convergent vers un même rapport à soi et au monde.

c) Des pratiques disciplinaires ? Un dernier ordre hypothèse tient à la conception de la danse en tant que discipline pour autant que, comme le souligne encore Faure, « une spécificité de cette forme de danse « chorégraphiée » tient au fait qu'elle s'est, historiquement, constituée en champs de connaissances (esthétiques, pédagogiques, scientifiques) dont l'« objet » principal a toujours été le corps en mouvement » (Faure, 2003). Ce champ de connaissances inscrit le sensible en relation avec des notions, des œuvres, des pratiques institutionnalisées et fondées sur ces connaissances. La sensibilité s'inscrirait alors dans un mouvement d'ensemble de la D.B.A.E., « Discipline Based Art Education » (Dobbs, 2004). Le projet d'une éducation (au) sensible relèverait alors d'une appropriation de la discipline dans l'ensemble de ses aspects – historique, notionnels, esthétiques, etc. On pourra ainsi repérer les élaborations disciplinaires du sensible : en danse par exemple, l'importance des notions de corporéité, d'état de corps ou encore de qualité du geste (Roquet, 2019). Encore ces notions doivent-elles être considérées non seulement par rapport au sensible mais par rapport aux enjeux créatifs d'une danse considérée comme art, se manifestant dans l'exploration créative et la capacité à fonder ses choix. Le sensible serait alors compris comme une composante de l'art de la danse en tant que pouvoir expressif et geste artistique – au risque de se diluer ou de se rendre invisible dans ces enjeux.

Dans le projet observé, cette dimension disciplinaire apparaissait dans la référence à Laban et à son analyse des qualités d'effort comme vecteurs expressifs. Ainsi l'artiste propose-t-elle d'expérimenter une diversité de types de gestes (frapper, glisser, etc.). Elle demande également d'interpréter différemment un même geste en variant l'effort (par un mouvement lent ou rapide, régulier ou irrégulier, lourd ou lent, etc.). Ces jeux relèvent-ils d'une disciplinarisation ? Ils s'inscrivent pleinement dans les habitudes d'une danse qui n'est pas qu'à vocation éducative (rappelons que le titre de l'ouvrage le plus connu de Laban est *La danse moderne éducative*, 2003). La figure de Laban est rapidement présentée aux élèves, en introduisant quelques notions importantes. Dans les interventions complémentaires de la médiatrice, certaines notions comme celles de kinésphère sont présentées et explicitées, en montrant des représentations graphiques. On considère donc qu'il y a discipline dans la mise

en relation des pratiques avec des notions, des recherches inscrites dans une histoire, des enjeux artistiques d'expression. Mais les quelques œuvres présentées ne sont pas rattachées aux enjeux du pédagogue, qui n'apparaît qu'en arrière-plan du projet mis en œuvre par l'artiste-intervenante. En particulier, la relation entre sensible et expression est peu explicitée, pour montrer par exemple comment le développement du sensible pourrait enrichir l'expressivité de la danse.

Dès lors, les élèves restent toujours partagés entre des appréciations multiples des mêmes pratiques, appréciées davantage à l'aune de schèmes pragmatiques, d'usage, que de schèmes esthétiques (Bourdieu, 1969). Ainsi la proposition d'expérimenter la bascule du corps vers un partenaire, en avant ou en arrière, peut-elle être pensée comme relevant de l'exploration du poids – une caractérisation de l'effort selon Laban. Mais elle est perçue suivant des cadrages moins pertinents d'un point de vue disciplinaire, en considérant ainsi la proximité affective avec le partenaire dans les bras de qui on va tomber ; la bizarrerie de la situation ; le danger perçu... C'est peut-être aussi que la proposition, en ce qu'elle a d'artistique, ne se réduit pas au poids mais implique bien également la question du rapport à l'autre, de la prise de risque, de la capacité à dépasser les rôles et les fonctions dans le groupe. La perspective disciplinaire peut donc nourrir le sensible mais l'inscrit dans un ensemble de préoccupations qui l'excèdent. Quelle didactique pourrait répondre à ses effets multiples et étagés ? Peut-être s'agit-il de reconsidérer conjointement les enjeux du contrat et du milieu à partir de ce que le sensible « fait à la didactique ».

Un double glissement du contrat et du milieu ?

Il semble que la ligne du projet, en tant que préparation au spectacle de fin d'année, reste prédominante par rapport à la découverte d'un « monde de la danse », et que l'expérimentation des pratiques de danse l'emporte sur une éducation (au) sensible. Certes, la sensibilité est travaillée au travers des différents jeux mais elle ne s'explicité pas comme un élément central de ce monde. S'il y a éducation (au) sensible, c'est principalement dans la complémentarité de certains jeux didactiques et des interactions langagières de l'enseignante qui attire l'attention des élèves sur leurs attitudes ou sur la qualité des mouvements. L'appropriation progressive du projet « danse » par les élèves, que l'observateur constate, peut apparaître comme une institutionnalisation des jeux et des problématiques éducatives que ceux-ci mettent en œuvre. Les pratiques sont de mieux en mieux réalisées, les élèves apparaissent davantage impliqués dans le projet, un fonds lexical et notionnel commun facilite les échanges. Ces avancées relèvent-elles pour autant d'un développement de la sensibilité ? Il serait difficile de décider si les élèves « habitent mieux leur corps » au terme du projet...

Les difficultés qui peuvent apparaître, de même que les incertitudes quant à la visée poursuivie, tiennent peut-être à l'incertitude didactique qu'implique la sensibilité. Il s'agit en effet de considérer non pas les choses mais le rapport aux choses, non les objets mais

l'interface entre ceux-ci. En reprenant Rancière, si le sensible est partagé, il se situe en amont de toute objectivité mais dans le processus de sa constitution même. Le sensible n'est pas un objet mais ce qui met en travail l'objectivité. Peut-être faut-il rappeler la remarque de Merleau-Ponty :

« Si nous nous mettions à voir comme choses les intervalles entre les choses, l'aspect du monde serait sensiblement changé [...] Ce ne seraient pas les mêmes éléments autrement liés, les mêmes sensations autrement associées, le même texte investi d'un autre sens, la même matière dans une autre forme, mais vraiment un autre monde » (Merleau-Ponty, 1945, p. 23).

En donnant à éprouver « les intervalles entre les choses », en reconfigurant la relation entre les choses, le sensible ouvre sur la diversité des mondes et appelle à interroger les évidences présentes au regard d'autres possibles. Quelle didactique donnerait à éprouver et à s'approprier ce qui n'est pas objet, et donc pas objet d'enseignement ? Comment sémiotiser le sensible si le sensible est ce qui interroge les modalités de tout signe ? Les éléments d'observation rapportés montrent des chemins possibles, des voies indirectes et longues. On avancera que le sensible met en travail la didactique en déplaçant conjointement contrats et milieux.

a) Un déplacement des contrats ? Le contrat lié au développement du sensible porte non sur le faire mais sur la manière de faire, non sur les objets mais sur l'attention aux objets. Tout contrat a d'abord pour enjeu la proposition d'une action sur soi-même. Une formulation de cette ambition pourrait être la recherche d'une « disposition à la disponibilité » (Chopin et Saladain, 2017). En effet, comme le montrent les auteurs, la diversité des pratiques de danse introduit à une pluralité des esthétiques et contribue à une disponibilité à la diversité des corps et des pratiques. Les contrats liés aux jeux didactiques pourraient être compris, dans la perspective ouverte par la sensibilité, comme mettant fondamentalement en jeu une telle disponibilité. Un « contrat sous le contrat » considérerait que toute pratique, par-delà les actions demandées, engage une réflexion sur la qualité de celles-ci. Un premier contrat viserait la disponibilité à tous les contrats en tant qu'opportunité d'expérience et de développement. L'enjeu didactique serait alors de donner accès à ce « contrat sous les contrats ».

b) Un déplacement des milieux ? À la lumière de la sensibilité, le milieu n'est pas seulement l'ensemble des objets externes offerts à l'étude ou contribuant à l'apprentissage. Le milieu est d'abord le lieu où se décide le partage et où celui-ci peut être déplacé. Il devient alors lieu d'action sur soi-même, lieu des débats où s'interrogent les normes de l'activité, et dans celle-ci. Le milieu apparaît comme le lieu des débats de normes qui engagent un attachement aux normes ou la possibilité de de les réfléchir et d'en inventer de nouvelles (Fabre, 2022). Pour reprendre Messina, évoquée par d'autres auteurs de ce symposium, il s'agirait de « se faire milieu » puisque « le travail du danseur consiste à s'appréhender lui-même comme un milieu-problème » (Messina, 2017, p. 57). La question du sensible s'étend à nouveau, en devenant interrogation non seulement du corps mais de l'individu comme être

social et historique, instance politique de contestation des partages du sensible. Tel pourrait être un enjeu de la danse en tant qu'art, comme éducation au et par le sensible. Pour reprendre encore Faure :

« Les valeurs éducatives fondées sur la reconquête d'une estime de soi, ainsi qu'une identité sociale partagée, génèrent des pratiques éducatives qui nous semblent reconstruire un des fondements de la danse » (Faure, 2003, p.423).

L'étude d'une éducation (au) sensible impliquerait alors le repérage des attaches identitaires et sociales, et l'examen de la manière dont la danse peut les solliciter en même temps que les contester. Cette perspective de recherche pourrait appeler des considérations sur les représentations, en particulier genrées – la danse étant majoritairement connotée comme une activité féminine. Cette perspective sociologique ne semble d'ailleurs pas apparaître dans le symposium. Le projet d'une éducation (au) sensible se comprendrait alors comme exploration des possibles remaniements des représentations genrées par la pratique de la danse, c'est-à-dire d'un fait identificatoire nourri par une culture.

Conclusion

La contribution aura cherché à explorer les tensions propres à une didactique de la sensibilité. La didactique se caractérise par le projet d'une réflexion sur l'action conjointe de l'enseignant et des élèves pour une objectivation des processus d'enseignement comme d'apprentissage. Elle vise la compréhension des difficultés de diffusion des savoirs dans l'espoir de parvenir à la favoriser. Lorsqu'elle se confronte à cette réalité étrange qu'est la sensibilité, il ne s'agit plus seulement d'interroger un nouvel objet de savoir mais d'engager les élèves dans une interrogation de toute objectivité, celle des cadres perceptifs et cognitifs qui donnent signification et valeur au monde dans lequel ils pensent et agissent. La difficulté didactique se redouble alors d'une difficulté esthétique. Le pouvoir du sensible d'engager de manière fondamentale et invisible le partage du signifiant et de l'insignifiant lui donne sa force éducative. Mais c'est aussi ce qui en limite l'opérationnalité didactique.

Nous avons cherché à relever certains gestes qui contribuent à une éducation (au) sensible : gestes non disciplinaires ou disciplinaires, qui semblent devoir prendre leur force dans des trajectoires longues qui engagent une compréhension des situations mais aussi des mondes artistiques et scolaires de même que l'identité personnelle. Dans cette trajectoire, qui n'est autre que le processus éducatif même, la danse occupe peut-être une place singulière : comme expérimentation du corps en mouvement mais aussi comme art, engageant une pensée esthétique se référant à des œuvres, riche d'une histoire qui enseigne la pluralité des corps et qui nourrit la disponibilité des sujets. C'est peut-être en affirmant son caractère disciplinaire, en revendiquant son histoire et son esthétique, qu'elle contribue au projet anthropologique et politique de la sensibilité.

Références bibliographiques

- Bidault Ch., Delmas F., Gouju J. et Fabre S. (2022). Créer les conditions d'une expérience de la danse. *Recherches en danse* (11). DOI : <https://doi.org/10.4000/danse.5458>.
- Bourdieu P. (1969). Sociologie de la perception esthétique. Dans *Les sciences humaines et l'œuvre d'art* (161-176). La Connaissance.
- Bucheton D. et Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Chopin M.-P. et Saladain L. (2017), La formation des artistes, un « modèle » pour la formation des enseignants ? *Recherche et formation* (86), 41-54.
- Dobbs S. M. (2004). Discipline-Based Art Education. Dans E. W. Eisner et M. D. Day *Handbook of Research and Policy in Art Education*, (701-724). National Art Education Association.
- Fabre S. (2022). Activité en EAC et milieu rythmique : un exemple en danse. *Recherches en éducation* (49), 101-114.
- Faure S. (2003). Apprentissages et motricités de la danse chorégraphiée. Dans M. Kail et al., *Les sciences cognitives et l'école* (415-442). PUF.
- Jorro A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. ESF.
- Kerlan A. (2003). *Philosophie pour l'éducation*. ESF
- Laban R. (2003). *La Danse moderne éducative*. Complexe, Centre national de la danse.
- Merleau-Ponty M. (1945). *Phénoménologie de la perception* (1976). Gallimard.
- Messina V. (2017). *Une approche didactique de la danse et de la création chorégraphique. De l'action conjointe chorégraphe/danseurs, à l'action conjointe professeur/élèves à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université Rennes 2.
- Rancière J. (1987). *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle* (2004). 10-18.
- Rancière J. (2000). *Le Partage du sensible, esthétique et politique*. La Fabrique éditions.
- Rancière J. (2004). *Malaise dans l'esthétique*. Galilée.
- Roquet Ch. (2019). *Vu du geste, Interpréter le mouvement dansé*. CND.
- Schaeffer J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Gallimard.
- Schubauer-Leoni M. L. et Leutenegger F. (2005) Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée, *Revue suisse des Sciences de l'éducation* 27 (3), 407-429.