

La culture comme usage du monde

Colloque « Pratiques artistiques & processus de création de l'école à l'université Regards pluridisciplinaires et transversaux »

**Synthèse des travaux de la deuxième journée du colloque
— samedi 1^{er} octobre 2016 – Carré d'Art – Nîmes –
par Rachel Le Lamer-Pavard – IA-IPR de Lettres – Académie de Montpellier**

En guise de clôture de ce colloque, qu'il nous soit permis d'apporter le simple témoignage d'une auditrice attentive et enthousiaste, sensible à l'orchestration des paroles, à la résurgence des mots, à la vibration des idées : à cet égard, les allocutions prononcées tout autant que les questions de l'auditoire nous auront permis de vivre durant ces deux journées la culture comme partage sensible, comme geste éducatif et comme usage du monde, cela même que nous appelons de nos vœux au sein des pratiques artistiques et du processus de création de l'école à l'université.

Errance, exploration, ouverture : une certaine quête du dépassement.

La vérité, c'est qu'on ne sait comment nommer ce qui vous pousse. Quelque chose en vous grandit et détache les amarres, jusqu'au jour où, pas trop sûr de soi, on s'en va pour de bon.

Nicolas Bouvier, *L'usage du monde.*

La démarche de création, comme l'ont souligné plusieurs interventions, implique d'être présent à soi, au monde et à l'expérience, d'explorer des techniques, des matériaux, des modes d'organisation, mais aussi de développer des idées sur ses productions artistiques, de construire un discours sur l'élan qui conduit à la réalisation. Il reste que ce mouvement vécu défie l'idée même de maîtrise : la dynamique d'exploration qui place l'élève comme expérimentateur suppose en effet une certaine forme de déstabilisation, de prise de risque, voire de transgression. Or, ces réalités que l'on endigue pudiquement sous ce vocable même d'exploration, suscitent parfois une certaine appréhension au plan pédagogique. Peut-être convient-il dès lors, comme nous le proposent certains intervenants du colloque, de considérer le déséquilibre et le déplacement inhérents à cet apprentissage non pas seulement comme un potentiel problème pédagogique à résoudre, mais de les reconnaître, et partant de les apprivoiser, comme des acteurs essentiels du processus de création des élèves, en stimulant l'errance à partir de la consigne, c'est-à-dire en invitant les élèves à considérer cette dernière comme point de départ et non comme point d'arrivée, en les encourageant à aller plus loin voire à côté, en appréciant dans leur démarche artistique tout ce qui témoignera donc d'un dépassement du caractère littéral des énoncés. L'errance propre à l'acte de création implique par ailleurs une certaine forme d'itinérance et parfois d'inachèvement de la réalisation, qu'on acceptera comme la marque du processus d'apprentissage des élèves, entre ajustements, approximations, sédimentations, égarements de l'œuvre ou de la pièce à produire ; elle gouverne à propos une pédagogie du chemin, qui

unit les enseignants, les créateurs et les élèves dans une émergence des potentialités, voire des talents des personnes engagées dans le processus d'apprentissage artistique.

Visions et mouvements : une capacité d'émergence qui traverse le corps.

C'est dans l'épreuve que je fais d'un corps explorateur voué aux choses et au monde, d'un sensible qui m'investit jusqu'au plus individuel de moi-même et m'attire aussitôt de la qualité à l'espace, de l'espace à la chose et de la chose à l'horizon des choses, c'est-à-dire à un monde déjà là, que se noue ma relation avec l'être.

Maurice Merleau-Ponty, *Rapport sur ses travaux présenté au Collège de France en 1951.*

La créativité procède du mouvement sensible de la pensée : les idées et les émotions, les notions et les propositions s'expriment et s'interprètent par le corps. On a ainsi pu rappeler au cours de cette deuxième journée de colloque, que nos actions s'enracinent dans une perception, au travers d'accords visuels, tactiles ou sonores, ou que nos connaissances s'ancrent à la faveur d'un langage incorporé. On a pu souligner avec justesse que l'entrelacs de visions et de mouvements dont procède le geste artistique articule sans cesse corps, espace et temps, et qu'il se décline tantôt comme une étreinte, un combat, un corps-à-corps, une fusion. Cette énergie désirante de la poétique créatrice implique sans doute de distinguer le corps du spectateur et le corps de l'artiste au travail, mais aussi et surtout de prendre en compte le bouleversement fondateur qui se joue et se noue dans l'apprentissage artistique, pour mieux saisir l'enjeu d'expérience et d'innutrition esthétiques qu'il recèle. Aliment, sédiment, fulgurance, traversée : la culture, l'expression et la pratique artistiques mettent en jeu l'émergence d'un sujet, elles rappellent avec force et acuité que l'enseignement s'adresse à un être en construction, sensible tout autant que rationnel, corps, âme et intelligence mêlés. Or, cet écheveau délicat trouve dans l'enseignement artistique le terrain bienveillant d'une expression pleine et entière de la singularité, avant d'affronter le théâtre social, politique et économique du monde. Espace d'expériences, de recherches et d'esquisses, l'enseignement artistique peut ainsi se lire comme un véritable laboratoire de la créativité, où l'imperfection sereine n'est ni l'échec ni le leurre du geste artistique, mais son tremplin. L'enseignement artistique se révèle également un apprentissage profondément socialisateur : outre le compagnonnage des œuvres, il implique en effet la rencontre des professionnels, la fréquentation des structures culturelles, la découverte des espaces de l'art, de ses codes et de ses usages. Il permet de plus à la quête artistique individuelle de s'épanouir et se dire dans une réalisation collective, jusque dans l'épreuve parfois de la représentation, de la confrontation au jugement esthétique de l'autre, soit au corps même du public, qu'il soit celui d'un établissement, d'une ville ou d'un festival.

Passer à l'acte : de l'engagement du sujet à l'interrogation de la création.

Marc, seul.

MARC : Mon ami Serge a acheté un tableau.

C'est une toile d'environ un mètre soixante sur un mètre vingt, peinte en blanc. Le fond est blanc et si on cligne des yeux, on peut apercevoir de fins lisérés blancs transversaux.

Mon ami Serge est un ami depuis longtemps.

C'est un garçon qui a bien réussi, il est médecin dermatologue et il aime l'art.

Lundi, je suis allé voir le tableau que Serge avait acquis samedi mais qu'il convoitait depuis plusieurs mois.

Un tableau blanc, avec des lisérés blancs.

Yasmina Reza, Art.

Chacun est irremplaçable en termes de création, dans le procès de singularité qu'il engage ; un intervenant de cette journée a notamment souligné que le processus de création est

synonyme d'embarquement dans une séquence intérieure, qu'il manifeste la liberté essentielle de passer à l'acte : faire ou ne pas faire, telle serait la question. En ce sens l'expression artistique peut se comprendre autant comme une manifestation d'audace et d'assurance que comme un engagement singulier dans le monde : ce n'est rien moins qu'assumer le pari d'une certaine valeur, valeur de ce que l'on donne à entendre, à lire ou à voir ; il y a là sans doute une gratification essentielle dans l'acte de créer. Une fois le pas franchi, comment prendre en compte l'essentielle subjectivité de la production artistique dans l'évaluation de la compétence à créer ? L'évaluateur éprouve souvent quelque gêne pour mesurer cette part d'invention, comme si la subjectivité heurtait la conception d'une évaluation critériée, mesurable, nécessairement objective. Faut-il pour autant renoncer à apprécier le style, qui est aussi une manière d'être au monde, pour n'examiner que la démarche et le projet artistiques ? Cette ligne de crête de l'évaluation impliquerait selon un intervenant du colloque d'accepter des critères variables d'un élève à l'autre pour mener une évaluation pertinente, c'est-à-dire qui ne renoncerait pas à appréhender cette irréductible singularité. Un tel effort évaluatif peut apparaître à la fois discutable, difficile et essentiel puisqu'il fait écho au développement du goût et de la sensibilité, à la construction de l'appréciation artistique et du jugement esthétique, à l'éveil de la curiosité et à l'appétence culturelle qui sont au cœur des compétences et des objectifs de l'éducation artistique et culturelle. Pour que cette dimension de l'évaluation soit explicite, comprise et acceptée à la fois des évaluateurs et des évalués, sans doute convient-il comme le propose un autre intervenant de s'accorder au préalable sur la nécessité d'engager les élèves dans une difficile réflexion sur les contours et les périmètres de l'art, de viser à nourrir leur faculté à discriminer ce qui relève de l'art de ce qui lui échappe ou de ce qui appartient à d'autres segments de notre société. La tâche est ardue parce qu'elle engage des représentations de la culture mais elle s'éclaire dans le parcours d'éducation artistique et culturelle des élèves, de la construction patiente de repères historiques solides en matière d'histoire des arts, qui étayent et affinent les émotions et les découvertes esthétiques premières d'un apprentissage artistique au long cours. Il ne s'agit pas dans cette perspective de penser les pratiques artistiques en exception des autres pratiques sociales, mais bien plutôt de comprendre comment elles représentent et reconfigurent le monde, et peut-être aussi pourquoi la détermination d'un bien commun esthétique définit (en même temps qu'il les interroge) des lieux et des places dans une société, à travers un certain partage des temps, des espaces et des activités.

Silence et langages : les tropismes de l'apprentissage artistique.

Ce qui sort de là, ce qui émane, irradie, coule, les pénètre, s'infiltré en eux partout, ce qui les emplit, les gonfle, les soulève... fait autour d'eux une sorte de vide où ils flottent, où ils se laissent porter... aucun mot ne peut le décrire... Mais ils n'ont pas besoin de mots, ils n'en veulent pas, ils savent surtout qu'il ne faut laisser aucun mot s'en approcher, y toucher, il faut veiller à ce que les mots choisis avec soin, triés sur le volet, des mots décents, discrets, se placent respectueusement à distance : Vraiment, vous avez là une pièce superbe...

Nathalie Sarraute, *Vous les entendez ?*

Une allocution visant à interroger la place du silence dans la création a rappelé qu'il s'agit non d'un vide mais d'un temps et d'un espace plein, qui rend attentif aux bruits, aux rires, mais aussi aux bruissements de la langue, aux sous-conversations qui habitent notre pratique ordinaire du discours et auxquels pourtant nous restons parfois curieusement sourds. L'aptitude à rentrer dans les creux du silence au cœur du geste artistique cultive ainsi une écoute singulière, une capacité à entendre autrement le langage codé, normé et maîtrisé en vigueur dans nombre d'usages sociaux. Percevoir les marges, les failles, les glissements du langage initie en effet à une langue en exil de la langue ordinaire, que cet exil

soit choisi ou subi chez un certain nombre de créateurs. Le geste artistique exprime sans doute cette recherche d'une langue revivifiée, d'une manière de faire langue avec le monde autrement. De la sorte, les tropismes de l'apprentissage artistique dans lequel s'engagent les élèves peuvent se lire pour partie comme la quête d'un langage remotivé, d'une expression au sens propre poétique, éloignée des vacarmes ou de l'utilitarisme de la prose. L'étude, la découverte et la pratique de l'art et de ses différents langages conjuguent en effet des manifestations et des ambitions langagières différentes : le parcours d'éducation artistique et culturelle conduit ainsi chaque élève à rechercher, développer puis maîtriser tout autant les enjeux d'une réflexion critique, que les défis d'une vision esthétique et les exigences d'une expression personnelle ; critique, amateur d'art, créateur, l'élève embrasse ces différentes postures qui ancrent la culture dans sa manière de voir, de déplier et de comprendre, on le souhaite enfin, de dire le monde. Ce rapport spécifique au langage est aussi celui du professeur qui développe un enseignement artistique, notamment dans la pratique d'écriture qui accompagne bien souvent son geste pédagogique, depuis l'émergence et le mûrissement de ses idées, l'inventaire de ses savoirs, jusqu'à la planification de la séquence artistique et pédagogique, la détermination des exercices de pratique artistique et la rédaction de leurs consignes, sans évoquer plus avant la question sensible de l'évaluation du projet, de l'engagement et de la production des élèves. Plusieurs intervenantes du colloque ont ainsi caractérisé avec précision ce qu'elles nomment « le dialogue didactique intérieur » des enseignants et ont invité ces derniers à conserver les traces de cette conversation intériorisée dans un portfolio numérique ou dans un carnet créatif, équivalent professionnel en quelque sorte du précieux carnet de bord des élèves, qui consignerait les traces de l'apprentissage, les fusées de l'inspiration, la gestation du projet comme les commentaires esthétiques ou la mémoire de l'expérience. Ce beau langage du faire permettrait de rentrer il est vrai dans la fabrique de l'enseignement artistique, de revivre sa matérialité et sa densité ; instrument essentiel d'une posture réflexive au sein de l'enseignement artistique, il serait en quelque sorte le témoin et le compagnon de l'atelier de l'enseignant.

L'éducation artistique et culturelle des élèves : la créativité au sein des gestes professionnels enseignants.

Le culte de l'art suppose une revalorisation des capacités attachées à l'idée même de travail. Mais celle-ci est moins la découverte de l'essence de l'activité humaine qu'une recomposition du paysage du visible, du rapport entre le faire, l'être, le voir et le dire.

Jacques Rancière, *Le partage du sensible*, chapitre 5 « De l'art et du travail ».

En matière de conclusion, sans doute est-il heureux d'achever ces quelques remarques en s'appuyant sur la riche réflexion ouverte par l'une des intervenantes du colloque autour des compétences et des gestes professionnels spécifiques de l'enseignant engagé dans l'éducation artistique et culturelle. L'examen de certification complémentaire, qui atteste des compétences et de l'engagement de l'enseignant dans un domaine artistique, montre la reconnaissance depuis longtemps mise en œuvre par l'institution de la richesse et de la pertinence d'un parcours théorique et pratique, personnel et professionnel, qui font d'un professeur une véritable ressource au sein de l'éducation artistique et culturelle. Cette dernière toutefois a vu ses enjeux et ses ambitions encore renouvelés, de l'école à l'université, par l'émergence de la notion de parcours. De nouvelles pratiques professionnelles, de nouvelles réflexions didactiques s'inventent ainsi dans le décloisonnement des disciplines, l'acquisition de compétences transversales, la relation partenariale avec les artistes et les instances culturelles, l'actualisation et l'interprétation d'un répertoire de savoirs, l'effort de mise en cohérence de son action au sein de projets multiples, la détermination d'un espace et d'une relation pédagogiques particuliers ou la

prise en compte d'une certaine complémentarité culturelle au sein des activités et pratiques de l'élève en dehors de l'école. Cette mise à l'épreuve objective et stimulante des compétences professionnelles au sein de l'éducation artistique et culturelle pose la question de la formation, initiale et continue, des enseignants sur cet objet. La pratique artistique personnelle de l'enseignant constitue en effet souvent un ressort essentiel d'une réflexion et d'une conviction de longue date du professeur quant aux bénéfices de l'éducation artistique et culturelle dans le parcours de formation des élèves. Poursuivre une pratique artistique avec constance, voire la développer, entretenir la réflexion sur cette pratique constituent à n'en pas douter une richesse et une force qui irriguent au long cours le geste et l'attitude en classe du professeur. La pratique artistique permet en effet à l'enseignant de se voir et de s'interpréter autrement, elle conduit bien souvent à aborder avec aisance et finesse les questions de transmission et de posture, qui sont au cœur de la professionnalité enseignante. Il reste que la pratique artistique n'est pas l'apanage de tous : aussi peut-on penser à des espaces d'acculturation et de découverte de ses enjeux ; par exemple, la mise en œuvre d'ateliers de partage de la pratique artistique peut permettre au plus grand nombre d'accéder à une meilleure construction de son identité professionnelle, en comprenant par l'expérience que le corps enseignant est lui aussi un langage, que l'on peut déterminer des espaces exploratoires de l'activité en classe, que la pratique professionnelle est une déclinaison en espace d'une forme possible de l'activité, qu'il nous appartient d'installer une dynamique d'invention et d'initiative, en bref que la créativité est constitutive du pouvoir d'agir des enseignants et du plaisir qu'ils éprouvent dans leur métier. A cet égard, sans doute peut-on aussi retenir la proposition d'une autre intervenante du colloque, évoquant l'opportunité de bâtir des parcours d'étudiants autour de la poésie, du théâtre, du cinéma, de la danse, parcours qui constitueraient au sein de la formation initiale des professeurs une mise en abyme du parcours d'éducation artistique et culturelle des élèves. Dans le partage et la fabrique du sensible auxquels nous convie l'éducation artistique et culturelle des élèves, il importe aussi de nous livrer à une réflexion profonde sur le lien entre art et travail dans le métier d'enseignant.