



HAL
open science

Atelier artistique en collège : de l'utilité de l'art en pratiques pédagogiques

Marianne Boiral

► **To cite this version:**

Marianne Boiral. Atelier artistique en collège : de l'utilité de l'art en pratiques pédagogiques. Synergies Europe, 2022. hal-04129239

HAL Id: hal-04129239

<https://hal.science/hal-04129239>

Submitted on 15 Jun 2023

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.



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Atelier artistique en collège : de l'utilité de l'art en pratiques pédagogiques

Marianne Boiral

Université de Franche-Comté, France

marianne_boiral@hotmail.fr

<https://orcid.org/0000-0001-7566-4707>

Reçu le 20-06-2022 / Évalué le 17-08-2022 / Accepté le 22-10-2022

Résumé

Un projet artistique participatif photographique est mené au sein d'un collège rural en 2020. Les pratiques engagées lors de ce processus mêlent art et pédagogie. La posture de l'artiste ici est celle d'un pédagogue, dans la lignée de la vision humaniste et engagée défendue par le brésilien Paulo Freire. L'utilisation de l'outil photographique crée des situations dialogiques où le participant, ici l'élève, se raconte, se rencontre et partage autour de la création de textes et d'images. Repenser nos postures éducatives, repenser l'ensemble de nos dynamiques relationnelles permet de restaurer la confiance, en en appelant à la reconnaissance, en instaurant de l'écoute et du partage, pour contribuer, humblement, autant que possible, à ouvrir des espaces communs de rêves et de liberté dont nous manquons cruellement.

Mots-clés : éducation, photographie, portraits, pratiques participatives, art engagé

Artistic workshop in middle school: the value of art in pedagogical practices

Abstract

A participatory photographic artistic project is being carried out within a rural middle school in 2020. The practices developed during this process combine art and pedagogy. The posture of the artist here is that of a pedagogue, in line with the humanist and committed vision defended by the Brazilian Paulo Freire. The use of the photographic tool creates dialogue situations where the participant, here the student, can narrate his or her story, develop self-awareness and communicate through the creation of texts and images. Rethinking our educational postures, rethinking all of our relational dynamics can restore trust. Cultivating appreciation, listening and sharing with one another may modestly contribute to opening up the shared spaces of imagination and freedom that we sorely lack.

Keywords: education, photography, portraits, participatory practices, engaged art

En 2020, un projet artistique participatif intitulé « Je suis » est mis en place au sein d'un collège rural dans le Jura. De janvier à juin, 20 élèves, 11 élèves de 4^e et 9 élèves de 3^e, volontaires, suivent l'atelier à raison d'une heure par semaine.

En juin, leurs productions écrites et photographiques sont exposées dans le hall du collège.

Aborder les pratiques artistiques en milieu scolaire sous-tend de s'interroger sur la trame pédagogique des ateliers et sur leurs objectifs. Si les enjeux sont de favoriser l'implication des élèves pour améliorer leurs conditions d'éducation, la mise en œuvre des ateliers doit s'accompagner d'une réflexion sur leur contexte pédagogique. L'artiste¹ s'appuie sur la pensée de Paulo Freire dont les enseignements permettent un processus de conscientisation valorisant la capacité à agir et devenir acteur de son parcours de vie. Tout en illustrant nos propos par le contenu des ateliers, nous étudierons la mise en œuvre des moyens et les méthodes employées pour parvenir à ce type de formation entendue dans le développement de l'élève en devenir citoyen.

Artiste photographe, nous menons des projets artistiques en structures sociales, éducatives et d'insertion, subventionnés par la Direction Régionale des Affaires Culturelles et par des institutions de service public (Education Nationale, Protection Judiciaire de la Jeunesse -Ministère de la Justice, Établissements d'hébergement pour personnes âgées dépendantes (EHPAD) ...). Cependant, à côté de notre statut d'artiste-auto entrepreneure, de 2018 à 2020, nous occupons la fonction d'assistante d'éducation dans un collège rural du Jura. Convaincue des bénéfices qu'apportent les actions culturelles et artistiques dans la construction d'un meilleur bien-être individuel et sociétal, nous profitons de cette présence au quotidien au sein de l'établissement pour monter ce projet et y mobiliser des élèves. Côtayer les élèves au long court constitue un atout pour le déploiement d'un tel projet. Il s'effectue donc sur le temps de nos missions d'assistante d'éducation. Bien que nous ayons le statut d'artiste professionnel sur d'autres projets, lors du projet « Je suis²», nous occupons donc la fonction d'assistante d'éducation. Cependant notre posture reste la même et cette différence de statut n'affecte en rien le contenu des ateliers. Peu importe le statut professionnel sous lequel nous intervenons, les compétences relationnelles, artistiques et esthétiques que nous déployons dans la sphère des ateliers au collège, sont bien celles dont nous sommes dotées lorsque nous occupons le statut d'artiste subventionnée pour des missions d'éducation artistique dans d'autres structures.

1. Quelle formation pour nos enfants ?

« Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ? » (Carasso, 2011). C'est la vaste question que pose Jean Gabriel Carasso dans son manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle, démontrant qu'un vaste chantier de refonte

de nos systèmes éducatifs est nécessaire si nous souhaitons former des citoyens libres et critiques. La question de fond est bien là : le système sociétal dans lequel nous sommes engagés souhaite-t-il vraiment former des citoyens libres et critiques ? Puisque les enfants d'aujourd'hui feront la société de demain, posons-nous d'abord cette question : quelle société souhaitons-nous ? Nous faisons le triste constat d'un système éducatif pensé depuis plus d'un siècle sur des logiques marchandes, productivistes et capitalistes. Noam Chomsky le rappelle dans son livre *Pour une éducation humaniste* : « Qu'elle vise la liberté et la démocratie, comme le voulait Dewey, ou bien la soumission et l'exclusion, comme l'exigent les institutions dominantes, l'éducation passe forcément par les écoles, les universités et les circuits officiels d'information » (Chomsky, 2010 : 72). Par les écoles... Quelle formation souhaitons-nous pour nos enfants ? L'éducation d'un enfant doit-il lui permettre de s'ouvrir au Monde, aux Autres, à Soi ? Ou s'agit-il seulement de maîtriser des « techniques », d'apprendre par cœur des « savoirs » calqués et recrachés pour une insertion professionnelle productive, commerciale et croissante ? Il s'agit bien de choix politiques, de projets de société. L'éducation artistique et culturelle défendue par les héritiers de l'Éducation populaire tel Jean Gabriel Carasso et par les défenseurs de politiques publiques de l'art tels Jean-Claude Wallach et Marie-Christine Bordeaux, souffre de ne pas être considérée comme fondamentale car leurs bénéfices sont non quantifiables en matière de chiffres ou de rendement pour la société. Aujourd'hui, les services publics sont détruits, et tout est fait pour « voir les jeunes cerveaux disponibles servis aux annonceurs et autres vendeurs de boissons gazeuses ! » (Carasso, 2011 : 11).

2. La nécessité de l'art en pratiques participatives

Sur ce constat amer se dessine une nécessité : emprunter les chemins doucement subversifs de l'art. L'art a d'innombrables potentialités. Notamment ceux de contrecarrer les trop grandes contraintes limitantes instaurées aujourd'hui au sein des institutions scolaires. Mais pour ce faire, il faut porter son attention sur le processus de mise en place des pratiques artistiques participatives. Si depuis quelques années nous voyons naître des pratiques artistiques dites « participatives », nul doute qu'elles apparaissent en réaction à une société où les liens se rompent, où le besoin de proximité et de rencontres se fait sentir, où il devient nécessaire de réfléchir ensemble aux chemins à construire pour un futur enviable... Ces pratiques participatives s'effectuent dans un contexte favorable à la prise d'initiative, à la contribution du participant à co-construire, à interagir et à bénéficier de son implication, notamment dans la reconnaissance (Zask, 2011). « Participer dans les arts ne permet pas un plus grand accès à l'art mais un plus grand accès à la vie » (Zhong

Mengual, 2018 : 235). Ces pratiques artistiques participatives trouvent leur écho dans la mise en place du projet « Je suis ».

3. Intentionnalités du projet « Je suis »

Ne perdons jamais de vue l'objectif d'un tel projet, comme l'explique Marie-Christine Bordeaux à propos de l'éducation artistique (qu'elle distingue de l'enseignement artistique) : « Il ne s'agit pas de faire preuve de maîtrise ou de virtuosité, mais plutôt d'expérimenter des démarches expressives et créatives » (Bordeaux, Deschamps, 2013 : 41) ; même s'il est évidemment possible d'apprendre certains savoir-faire comme par exemple dans le cas de notre atelier, la composition, le point de vue ou le cadrage en pratiques photographiques. Il ne s'agit pas non plus de finaliser un résultat parfait à exposer pour faire valoir l'artiste ou les ateliers, mais la restitution en exposition a son importance dans la valorisation du travail des participants. L'objectif premier recherché ici est bien d'ouvrir des espaces « autres » que ceux auxquels sont réduits les élèves au sein d'un établissement scolaire, éprouver une certaine forme de liberté, éveiller des possibilités d'agir-créateurs, par une confiance restaurée, par une prise de conscience d'autres possibilités, celles notamment d'agir sur sa propre vie, « en [leur]fournissant des repères et des ressources pour l'auto-expérimentation de [leur] propres petites solutions provisoires » (Corcuff, 2016 : 35). La réussite d'un tel projet dépend du contexte pédagogique dans lequel il est mené. Alors comment procéder pour susciter cet éveil ?

4. Susciter le désir et la curiosité : facteur de mobilisation

Nous souhaitons que les élèves s'emparent pleinement de l'atelier. Au tout départ, nous restons très peu directives. N'existe en premier lieu que le thème « Je suis » et la proposition de travailler autour de deux médiums : la photographie et l'écriture. Il n'y a donc pas de « consignes » clairement définies. Cette absence de consigne stricte et autoritariste entraîne quelques hésitations. Aux questions « Que voulez-vous faire ? », « De quoi avez-vous envie ? », s'en suivent de grands flottements, des silences, des regards interloqués. Les jeunes élèves sont formatés à un cadre précis que le système de l'Éducation Nationale leur impose en permanence. Ils sont conditionnés à attendre la consigne, à faire ce qu'on leur dit de faire. L'enjeu se situe ici : il s'agit de susciter le désir et la curiosité en instaurant un cadre non limitant et rassurant. Pour ce faire il faut partir d'eux, s'intéresser à eux, à ce qu'ils sont, à ce qu'ils aiment.

Tous les élèves qui participent au projet possèdent un téléphone portable. La photographie est aujourd'hui une pratique massivement répandue notamment grâce à l'outil téléphone portable. Nous proposons que chacun nous montre les photos qu'il a réalisées avec son téléphone. Les regards interrogateurs laissés par ma première question « De quoi avez-vous envie ? » s'évanouissent lentement et font place à un bel enthousiasme. Chacun est pressé de nous montrer ses photos. Chacun a des histoires à nous raconter, les histoires de leurs photos. S'instaure alors des temps d'échanges autobiographiques, de discussions, d'écoute active.

Amandine nous montre les photos de son chat noir, endormi dans un lit, entouré de couvertures et de draps. La photographie semble recouverte d'un filtre jaune, abîmée par le temps. Elle nous raconte qu'elle aide son *papy* dans les champs, qu'il la fait monter sur son tracteur. Elle nous parle de ses expériences de « routière » : son père est routier et parfois, lorsque c'est les vacances scolaires, elle part avec lui sillonner les routes. Elle dort avec lui dans la cabine du camion, emplie de ses voyages à travers l'Europe.

C'est à partir de ces affects et de leurs éclats que les ateliers vont se construire. Ces discussions induisent un processus de création. Les photographies que réalisent les jeunes sont vectrices de discussions et inversement les discussions suscitent la création d'autres images construites sur les émotions. Tout en accompagnant le participant dans la verbalisation et dans la construction de ses images, nous leur suggérons de profiter de ce temps d'atelier au sein du collège pour faire quelque chose qui sort du commun, un temps où ils sont libres de s'exprimer, de porter leur intérêt sur leurs envies, de travailler leur imagination et surtout de se faire plaisir.

Leurs prises de vue représentent souvent la nature ou leurs animaux domestiques. C'est leur bulle de sérénité, réconfortante. Ils expriment le désir de montrer « la beauté de la nature ». C'est l'occasion d'aborder de manière rapide et légère les grandes étapes de l'histoire de l'art occidental relatif à la peinture. Au départ, la peinture représente principalement des scènes religieuses puis historiques, puis dans un renversement de la hiérarchie des genres, au cours de l'Histoire, les peintres s'intéressent à la nature, à la représentation du paysage. Entre représentation du réel, imitation ou sublimation, c'est ce que suggère la nature en dedans de nous qui nous pousse à vouloir rendre compte de sa beauté : ce sont les émotions que les jeunes éprouvent face à ces « paysages grandioses » plusieurs fois évoqués. Nous leur demandons s'ils ont déjà vécu une rencontre particulière avec une œuvre qui les aurait marqués. Anaïs a été à Paris petite et elle a vu « Les nymphéas » de Monet, cette toile de 6 mètres de long qui représente des nénuphars. Elle nous parle de l'impression de gigantesque qu'elle a ressentie. Notre rencontre avec l'art a ce pouvoir de se constituer en rencontre individuante (Morizot, Zhong Mengual,

2018), élargissant et questionnant notre relation à Soi, au Monde, à l'Autre. Ce que l'œuvre ébranle en nous, la Nature nous le fait ressentir aussi. Les élèves/ participants me font part de leurs très grandes émotions face aux paysages, ce lien entre Nature et sensations puissantes. Perrine évoque le Mont Blanc en Suisse, lorsqu'elle randonnait en montagne, cette sensation extraordinaire d'être au-dessus des nuages, comme dans du coton...

5. L'écriture de soi

Aux prises de vue photographique, s'ajoute un travail d'écriture, qui passe d'abord par la verbalisation orale. Susciter la parole est le premier pas avant de figer par écrit la phrase qui restera. Quand un élève montre une photographie au groupe, il nous décrit ce qu'il ressent, ce qu'il a voulu dire, quelles émotions lui procure la photographie, ce qu'il aime ou n'aime pas... Nous leur suggérons de tenir un petit carnet de note, un « carnet d'artiste » et de noter tout ce qui leur passe par la tête. Léane « lâche prise » ... *Tout est vacances pour moi ... J'entends le bruit des vagues.* Elle prend en photo un chat dans une cage au *salon du chiot* un chat en cage ? Ces barreaux de cage lui font mal au cœur. Par son image, elle dénonce. Claire annote des petites phrases : *Mieux vaut prendre le changement par la main avant qu'il ne nous prenne à la gorge ... Ferme les yeux et imagine un beau ciel étoilé, parce que bientôt on ne verra plus les étoiles à cause de la pollution.* Alexandre nous parle de la joie d'être en compagnie de son ami, de l'amour de sa famille et prend en photo sa petite sœur qui joue dans le parc. Un jour en rentrant du collège, il tombe sur une bouteille de vin, en verre, vide, par terre, il la prend en photo et note : *Carburer aux vraies valeurs ne cause pas de pollution !* Julie prend en photo le *chêne de Gendrey*³, nous raconte son histoire : *C'est un arbre planté au temps de Louis XIV, j'y allais quand j'étais petite et on faisait des rondes autour de son gros tronc....* Anaïs expérimente des techniques pour rendre compte de la tristesse : elle pulvérise de l'eau sur une fenêtre pour faire croire à de la pluie et prend en photo la vitre mouillée lorsqu'il fait nuit.

Pour brouiller les pistes entre représentation du réel et imaginaire, pour créer des décalages entre images et textes, la photographie d'une fleur d'un bleu puissant finit par s'intituler *Évasion en haute mer*. Fabio et Yanis interrogent leur condition humaine avec humour et dérision : ils titrent leurs photos *Je suis un carnage* ou encore ils prennent en photo le jeu d'échec géant peint dans la cour du collège et note : *Je suis un pion d'échiquier*. Yanis revient avec la photographie de son Marsupilami en peluche et l'intitule : *Ceci est mon frère*. Enzo et Emilien suggèrent de photographier deux rois sur l'échiquier géant de la cour et titrent la photo mariage mixte et gay. Paul et Enzo s'amuse à raconter des histoires

extravagantes. Ils titrent leur image imaginaire *Aqua-poney* : *Nous devons mettre le poney dans l'eau, ça évite que ses jambes cassent sous notre poids, les mésanges tournent autour de lui...*

Ces moments de rires et d'imagination fantasque sont extrêmement plaisants, ils permettent de faire craquer le quotidien, de déborder du raisonnable, de dépasser les cadres.

6. Analyse d'un processus pédagogique

Il leur faut un certain temps aux élèves pour se détacher du fait qu'ils ne sont pas soumis à une consigne imposée et qu'ils peuvent prendre des initiatives. Ils nous demandent souvent s'ils « ont le droit », *On a le droit de faire ça ?*. Cette question de l'autorisation de faire telle ou telle image, revient souvent. Il est évocateur du conditionnement dans lequel le système éducatif place l'élève face à l'apprentissage, et du glissement à devenir un citoyen conditionné, normé, qui fait ce qu'on lui ordonne, qui ne construit surtout pas sa propre pensée face à la structure systémique qui l'entoure, qui grandit à coups d'injonctions permanentes : entre obligations perpétuelles et interdictions formelles.

Le tâtonnement au commencement des ateliers ne dure pas longtemps et il est bénéfique, voire nécessaire, de ressentir un instant de légères incertitudes, elles rendent plus sincères les étincelles qui viendront bientôt se déployer sur la toile des ateliers. Il est induit par une absence de cadre stricte et par la possibilité offerte aux participants de s'emparer de l'atelier pour le construire à leur convenance, en co-élaboration.

Cependant, s'il est important de ne pas enfermer le projet dans une consigne réductrice, il est tout aussi important d'accompagner chacun dans la réalisation du projet. Il y a un juste équilibre à trouver entre un cadre autoritaire et une absence de cadre totale qui nuirait aussi à la création. Le cadre ici prend plutôt la forme d'une présence effective et d'une écoute attentive. Car il est vrai que « sans un système formel de règles et de contraintes, le comportement créatif serait impensable » ; cependant, « il y a une interaction, un jeu complexe entre les contraintes et les règles et le comportement créatif » (Chomsky, 2010 :24). Les règles et les contraintes doivent être non limitantes, elles se doivent au contraire d'être inspirantes, libératrices. Quelle posture adopter pour permettre une telle entreprise ?

Nous partons des photos des élèves, de leurs images, de leurs récits de vie. Nous travaillons à partir de leur compréhension du monde et de leur environnement, nous partons de ce qui est signifiant pour eux. Ce n'est pas l'artiste qui apporte

sa vision. Chacun apprend de l'Autre et ce sont ces dynamiques d'échanges et de partages horizontaux qui tissent nos expériences et fondent nos compréhensions du monde, à la manière du pédagogue Paolo Freire. Cette pédagogie est une pédagogie de l'humilité, de l'écoute, résolument tournée vers l'Autre. L'enseignant apprend autant de l'élève que l'élève de l'enseignant. Cette pédagogie ne suppose pas d'emblée une inégalité, un mouvement qui va du haut vers le bas. La pensée de Jacques Rancière va dans ce sens. Dans son ouvrage sur le paradigme pédagogique « *Le Maître ignorant* », il dénonce l'idée d'une élite qui détiendrait un savoir supérieur, et réhabilite la position de l'apprenant en lui attribuant une multitude de savoirs qu'il est en capacité de transmettre. Ici, c'est l'artiste qui écoute et les élèves qui transmettent.

Le processus de mise en place des ateliers se fait donc à partir des élèves et de ce qui est signifiant pour eux. Dès le départ, nous nous trouvons donc dans une posture de l'écoute, et non dans une posture d'expert qui prodigue une consigne ou un savoir, comme c'est le cas du « maître » d'école. La relation entre l'artiste et les jeunes participants ne se construit pas sur la stricte application linéaire d'une attente précise construite dans le cadre d'un apprentissage prédéfini par l'institution scolaire où il n'y a qu'une bonne réponse qu'il faut trouver, une réponse juste, celle-là seule qui est attendue. De ce fait, la relation n'est pas une relation unilatérale, et les attentes ne sont pas conditionnées à un résultat binaire : tu réussis ou tu échoues. Quand ces éléments d'évaluation sont évincés, il reste alors un flottement : il faut réajuster les attentes, réajuster jusqu'à la relation entre les différents acteurs. Il faut réajuster nos positionnements d'« élèves » et de « maître » ou de « participants » et d'« artiste » à une dynamique de la relation, entre différents acteurs, qui s'instaure sur un échange non pas pyramidal mais dans un mouvement rhizomatique (Deleuze, Guattari, 1980) opposé à tout mouvement hiérarchique vertical. Au départ des ateliers, il y a donc un tâtonnement dans la relation. La relation entre artiste et participants, entre personnel éducatif et élèves, ne se construit plus sur une attente pyramidale au résultat binaire. L'accompagnement pédagogique, que met en place l'artiste, se fait en créant des situations dialogiques avec l'élève/participant, non pas en donnant des consignes fermées mais en donnant la parole et en écoutant. « C'est en écoutant que nous apprenons à parler avec eux » (Freire, 2019 : 126). Ces méthodes n'imposent pas le silence, elles suscitent la parole. « Dans ce sens, il s'impose à moi d'écouter l'apprenant dans ses doutes, ses craintes, dans son incompetence provisoire. Et à l'écouter, j'apprends à parler avec lui » (Freire, 2019 : 132). Cette phase n'est pas conditionnée selon nous à la maîtrise d'un savoir -s'entendant comme l'apprentissage d'une technique- mais à la capacité à développer un savoir-être qui

insufflé une dynamique essentielle à deux choses : la réalisation d'une co-création d'ampleur conséquente et cohérente, et l'apport bénéfique de l'atelier sur le participant dans le regard qu'il portera sur lui-même et que les autres porteront sur lui. Il s'agit là de reconnaissance personnelle et groupale induite par le processus de construction et les modalités de déroulement des ateliers basés sur les échanges de paroles et l'écoute de chacun.

Par ces dynamiques relationnelles, ces mouvements dialogiques, ces expérimentations éprouvées au regard de pratiques participatives, les élèves/ participants apprennent qu'ils sont « capables de ». Les fils déroulés lors des ateliers viennent d'eux. Petit à petit leurs idées apparaissent, ils ont des intentions, des intuitions, de l'inspiration, et des tas de choses à révéler. Si leurs paroles et leurs images vont constituer la matière de l'œuvre, le rôle de l'artiste est d'en être « l'insufflateur » et de composer un final rendu visible à partir de leurs apports.

7. Le rôle de l'artiste

Notre rôle ici va être, non pas de les guider, mais de les aider à se créer. « Guider » signifie emmener quelqu'un à un endroit que seul le guide connaît. Guider présuppose de se positionner en maître qui sait et qui entraîne dans la bonne voie. « Guider » c'est « faire aller dans une certaine direction », c'est mener, se positionner en personne compétente pour diriger. Alors il est plus juste de dire que l'artiste ici souhaite aider « à se créer ». Être seulement là en soutien, en révélateur, afin d'accompagner dans des découvertes de soi, dans des alentours et détours qui décèlent des éclats cachés, mettre en lumière des choses simples qui nous constituent, pour retrouver du sens dans ce qui nous compose, créer une étincelle là où l'on ne voit rien. Tenter d'agir comme un révélateur auprès des participants, c'est présupposer qu'ils portent en eux les ressources nécessaires pour devenir. L'artiste ici ne crée rien, il ne fait que mettre le doigt sur ce dont les participants/élèves sont capables, il leur indique seulement ce qu'il est possible de révéler. « Révéler » ici ne suppose pas que les choses existent déjà telles quelles en nous et qu'il suffit d'enlever simplement le voile pour découvrir en dessous un être déjà entièrement « fini ». « Révéler » s'entend ici plutôt dans le sens d'« insuffler », aider à prendre forme, à se « créer ». L'artiste « insuffle ». Ce qui se passe lors de ces ateliers relève plus d'un processus, d'une forme de création de soi, non pas de révélateur de quelque chose qui existerait déjà en nous. Les ateliers sont un moyen de contribuer à la construction de soi. Philippe Corcuff explique qu'il s'agit plutôt de se créer perpétuellement, dans un renouvellement incessant, plutôt que de vouloir « être soi-même » comme si notre identité était perdue ou enfouie. Il cite Michel Foucault qui s'oppose à cette idée d'une authenticité personnelle qu'il faudrait retrouver :

La plupart du temps, les gens croient que ce qu'on doit faire, c'est dévoiler, libérée, déterrée la réalité cachée du soi. (...) Le problème alors ce n'est pas de délivrer, de « libérer » le soi, mais d'envisager comment il serait possible d'élaborer de nouveaux types, de nouvelles sortes de relations à nous-mêmes⁴.

Dans cette « injonction d'être soi-même » propre à la modernité, « le mouvement, l'inédit et le hasard des rencontres seraient perdus au profit d'une vie vécue à travers un rétroviseur ». Pour se construire, Philippe Corcuff défend l'idée alors de « se créer soi-même plutôt que d'être soi-même » à travers les liens sociaux, en soulevant l'importance des relations sociales, qu'il définit comme une « *éthique de la création de soi* » afin d'en faire « un des axes possibles de nouvelles boussoles spirituelles » (Corcuff, 2016 : 81). Il ne s'agit pas de croire que tout existe en nous tel quel et que tout à coup un jour, si l'on a réussi, nous nous dévoilons. Par nos interactions avec autrui, nous nous réinventons chaque jour, à chaque expérience nous nous modifions, nous sommes constitués des multiples interactions qui nous traversent tout au long de notre existence.

8. Pour une pratique pédagogique de l'art, emprunter d'autres chemins

Tout le long de la période d'application du projet, de janvier à juin 2020, les élèves viennent nous voir chaque jour, hors atelier, pour nous parler du projet, pour nous parler de la photo qu'ils ont faite, ou tout simplement pour nous raconter une anecdote. En sortant du quotidien morne, écrasant et très normé de la vie d'un collègue, le projet participe d'un processus de construction de désirs, de curiosités. Il fait naître l'entrain, l'étincelle qui donne envie de se lever le matin, qui donne un sens à sa journée. Un sens qui peut paraître simple, mais essentiel. Lorsque l'on demande à un jeune ce qu'il souhaite il répond toujours en terme « d'avoir ». La société actuelle participe du désir de consommation et donc de possession, cette injonction sociétale de possession matérielle démesurée participe d'un sentiment de dépossession de soi, de perte de sens et de désorientation générale. Ici, il s'agit de renouer avec ce que nous appelons des « bouts de soi », il s'agit d'ouvrir les yeux sur ce qui est élémentaire, autour de nous, ce dont nous avons réellement besoin pour trouver un sens singulier, sincère et accessible.

Car il existe deux manières d'envisager un système éducatif, « un modèle éducatif axé soit sur la liberté et la stimulation, soit sur la tutelle et le contrôle » (Chomsky, 2010 :18) nous choisissons de tenter cette pédagogie qui vise l'autonomie. Tous les participants à cet atelier me font part de leurs retours positifs, même deux ans après. Si chacun a aimé participer à cette expérience, c'est qu'elle a réussi à susciter en chacun un vent de liberté, leur a fait éprouver la possibilité d'agir sur soi, d'agir sur le monde pour créer d'autres chemins possibles.

Ma présence dans le monde n'est pas celle de qui s'y adapte mais bien de celui qui s'y insère. C'est la position de celui qui lutte pour ne pas être juste objet, mais être aussi sujet de l'Histoire (Freire, 2019 : 69).

Ces rencontres qui se produisent lors des ateliers, le processus dynamique de création qui prend forme entre introspections et partages, le renversement des postures relationnelles, constituent des supports permettant aux participants des découvertes d'une autre manière d'être à soi-même et aux autres. Ces potentialités multiples et subversives naissent par le tissage entre une certaine manière d'envisager l'art et une certaine posture pédagogique. La puissance de ce tissage entre art et pédagogie réside dans cette capacité à susciter des élans de liberté, à faire naître en chacun le désir, même infime, de ne pas se résigner ou se soumettre à ce qui est, mais de construire, ensemble et en partage, ce qui adviendra.

Bibliographie

Bordeaux, M.-C., Deschamps, F. 2013. *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*. Toulouse : Éditions de l'attribut.

Carasso, J.-G. 2011. *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*. Toulouse : Éditions de l'attribut.

Chomsky, N. 2010. *Pour une éducation humaniste*. Paris : Éditions de L'Herne.

Corcuff, P. 2016. *Pour une spiritualité sans Dieux*. Paris : Éditions Textuel.

Deleuze, G., Guattari F. 1980. *Mille plateaux. Capitalisme et schizophrénie 2*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Dewey, J. 2010. *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.

Freire, P. 2019. *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse : Éditions érès.

Morizot, B., Zhong Mengual, E. 2018. *Esthétique de la rencontre. L'énigme de l'art contemporain*. Paris : Editions du Seuil.

Rancière, J. 1987. *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Éditions Fayard.

Wallach, J.-C. 2012. *La culture, pour qui ? Essai sur les limites de la démocratisation culturelle*. Toulouse : Éditions de l'attribut.

Zask, J. 2011. *Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*. Lormont : Éditions Le bord de l'eau.

Zhong Mengual, E. 2018. *L'art en commun, Réinventer les formes du collectif en contexte démocratique*. Dijon : Les presses du réel.

Notes

1. L'artiste du projet ici analysé est l'auteur de l'article.
2. Vous pouvez retrouver le projet « Je suis » sur le site de l'artiste sur le lien suivant : <https://marianneboiral.wixsite.com/marianneboiral> [consulté le 15 juin 2022].
3. Gendrey est un village situé dans le Jura, où vit environ 400 habitants. La majorité des élèves de ce collège rural arrivent et repartent en car scolaire.
4. Foucault, M. « *La culture de soi* » (Conférence à l'Université de Californie à Berkeley, 12 avril 1983), dans *Qu'est ce que la critique ?* suivi de *La culture de soi*, Paris, Vrin, collection « Philosophie du présent/Foucault inédit », 2015. p.98 dans Corcuff, P. 2016. p. 79.