



Compte-rendu du séminaire 2

“Apprendre le sensible en école d’art”

Cnac, Châlons-en-Champagne, 8 juin 2016

Animation : Tony Froissart et Patrick Chapus

Liste des participants :

Nom	Prénom	Institution	Fonction
BILBEAU	AGNES	STAPS, URCA	Enseignante en STAPS, danseuse
CHAPUS	PATRICK	ESAD	Enseignant en dessin et peinture, artiste
CHRISTMANN	MATHILDE	CNAC	Secrétaire scientifique de la chaire ICiMa
ELAIN	NATHALIE	IIM	Coordinatrice des études de l'Ecole Nationale Supérieure des Arts de la Marionnette (ESNAM)
EUDES	EMELINE	ESAD	Responsable recherche
FLEURY	RAPHAELE	IIM	Responsable du pôle Recherche et Documentation, titulaire chaire ICiMa
FROISSART	TONY	CEREP	Chercheur
LAFOLLIE	DELPHINE	CEREP	Chercheuse en psychologie de l'éducation
LEGENBRE	FLORENCE	CEREP	Chercheur, sociologue
MITTELETTE	FRANCOISE	SUAC URCA	Directrice du SUAC
NOËL	KARINE	CNAC	Enseignante en danse contemporaine
SECLÉT-GUILLOUART	MARIE	CNAC	Enseignante spécialisée en disciplines aériennes
TENAILLON	AUDREY	ESAD	Professeure en design d'espace
THOMAS	CYRIL	CNAC	Recherche et développement, co-titulaire chaire ICiMa
THURIOT	FABRICE	CRDT	Chercheur

Introduction au séminaire 2 :

Le but du séminaire est de stimuler les échanges autour de plusieurs questions :

- De quelle sensibilité parle-t-on ?
- En quoi sensible et création peuvent-ils être liés ?
- Comment sont-ils reliés dans les pratiques pédagogiques ?
- Comment délimiter les contours d'une profession d'artiste de cirque ?
- Comment formel et informel peuvent se conjuguer, se compléter ?

Discussions :

1) Définition du sensible et rapport à la notion de « sensibilité »

Pour P. Chapus, le fait de définir le sensible comme « pour les sens » permet de cadrer ce concept en ne prenant pas seulement en compte la dimension d'affect qui lui est souvent associée. Il définit le sensible comme la manière spécifique de produire de la connaissance par la pratique (« art » = « faire »). L'interprétation et l'évaluation du spectateur permettent ensuite la réalisation complète de l'œuvre d'art. La notion centrale qui caractérise le processus de création est celle d'expérience.

C. Thomas remarque que la définition du sensible est différente selon les artistes et selon les époques, elle a également un sens politique et idéologique, surtout dans le contexte contemporain (la notion revient en force aujourd'hui). Le sensible post-moderne par exemple ne se définit pas dans les mêmes sphères esthétiques que celui de la modernité.

F. Turiot opère une distinction entre le sensible et la sensibilité : le sensible serait le contenu de ce qui est produit, et la sensibilité s'envisage dans le rapport à l'autre. La formation permettrait alors au sensible d'émerger, et donc à une sensibilité de s'exprimer, ce qui rend compliqué l'idée « d'apprendre le sensible ».

P. Chapus : au sein du groupe de travail, une entente doit s'établir dans la façon d'engager les deux termes-clefs de sensible et de sensibilité, pour en parler en harmonie et engager ce savoir dans la configuration de ce que peut être une profession artistique.

Cyril Thomas : Aujourd'hui, il s'agirait peut-être de s'émanciper de la notion de « sensible », qui peut être un mot-valise, pour essayer de définir la pratique qui a cours dans la transmission au sein des écoles d'art. E. Eudes fait remarquer que d'autres termes peuvent être convoqués, comme par exemple l'intuition, dont il n'aura finalement pas été question au cours de la journée.

2) Dimension sociale et dimension individuelle de l'expérience artistique – sensibilité individuelle et sensibilité collective

- L'artiste et l'apprentissage du sensible

P. Chapus développe l'idée selon laquelle le sensible est un élément essentiel de l'apprentissage de l'artiste. Cet apprentissage se fait en 4 étapes dont les changements de niveau permettent d'enclencher le processus du sensible, à la manière d'une science (dissocier pour ensuite transmuter en art) : Voir et savoir, Sentir et ressentir, Voir et croire, Distinction interne entre « l'homme qui souffre » et « l'esprit qui crée ».

P. Chapus précise qu'il s'agit d'un essai de définition de la profession d'artiste, « de l'intérieur », et il est difficile de formuler cette connaissance pratique spécifique à l'artiste (l'apprentissage du sensible) pour en faire une connaissance propre à réfléchir au contexte de professionnalisation.

- Approche qui, pour Nathalie Elain (ESNAM), valorise un travail d'émancipation des élèves dans leur autonomie sensible. « Apprendre à voir », en différenciant ce que l'on produit soi-même et ce qui est produit à l'extérieur, est une posture difficile à acquérir ; l'artiste en situation d'apprentissage est toujours en tension entre jugement et création.

- Réception du sensible

Pour F. Turiot, la dimension sociale et collective du sensible a une importance, les jugements esthétiques sont beaucoup influencés par les expériences collectives (situation de vernissage par exemple). La valeur d'une œuvre d'art, par exemple, témoigne du processus d'évaluation esthétique collectif, qui n'est pas seulement axé sur le sensible. Approches individuelles et approches collectives fondent la valeur de l'œuvre. On peut se demander aujourd'hui si les valeurs marchandes des œuvres relèvent d'un jugement purement sensible ou si ce sont de pures mises en scènes (C. Thomas).

=> Difficulté d'évaluer ce qui relève de la part de sensibilité collective et de celle qui serait plus individuelle, personnelle, telle que définie par Patrick Chapus.

=> Difficulté également de réception des pédagogies du sensible auprès du public, des universités et institutions (E. Eudes)

Mais T. Froissart note que dans les référentiels STAPS, la question du sensible est de plus en plus présente (grâce au travail d'Agnès Bilbeau par exemple), avec des initiations à la danse ou au cirque, qui ouvrent une porte vers la dimension artistique et déplacent les attendus des étudiants.

- Dimension collective en école

Les écoles, par le biais de leurs « projets d'école », sont positionnées dans un courant, souvent « moderne » ou « avant-gardiste » (F. Turiot). Les étudiants viennent aussi pour s'immerger dans ce que leur renvoie l'imaginaire collectif de ce lieu d'apprentissage. Le poids du construit, de l'histoire

des institutions attire les étudiants. R. Fleury note l'importance de la figure tutélaire qu'a été Margareta Niculescu pour l'IIM ; les étudiants qui ont suivi ses cours sont considérés par les promotions suivantes comme de « vrais » marionnettistes. Le repérage des modèles a encore cours dans la transmission pédagogique (P. Chapus). K. Noël note qu'avant la création de l'Académie Fratellini, l'apprentissage par le biais du rapport maître-élève était bien réel et partagé, provoquant un « sentiment d'appartenance ». L'académie des Beaux-arts fonctionnait aussi sur ce modèle avant 1968 (P. Chapus).

La transmission traditionnelle qui avait cours avec le rapport du maître à l'élève est un modèle qui a été remis en question avec le mouvement de 1968. Mais le passage par l'apprentissage et la mise en place de rites est recherché par certains, notamment à l'ESNAM.

Pour E. Eudes, une école a davantage vocation à explorer la sensibilité individuelle. Le recrutement d'enseignant et le choix de la composition de promotions est souvent fait en lien avec cette volonté de faire interagir les sensibilités individuelles pour produire un imaginaire collectif. Celui-ci permet de créer la valeur de reconnaissance vis-à-vis de la société. Pour P. Chapus, il n'y a pas d'expérience sans une part individuelle. Mais dans l'enseignement, la confrontation avec les imaginaires collectifs est permanente (F. Legendre).

L'interaction du soi avec une sensibilité collective s'initie très tôt chez l'enfant, et c'est souvent ce savoir qu'il faut déconstruire dans l'apprentissage artistique (A. Tenaillon).

L'expérience pédagogique de la danse contemporaine engagée par Agnès Bilbeau avec les étudiants en STAPS est fortement liée à la culture collective : déjouer les représentations collectives ancrées, et partant de là, proposer des situations qui vont amener des réponses individuelles et collectives différentes.

3) Système pédagogique et place de l'expérience

Plusieurs interrogations se font jour concernant la possibilité de mettre la notion d'expérience sensible au cœur des pratiques pédagogiques :

- **Place de l'échec et processus d'évaluation**

L'expérience semble *a priori* contradictoire avec la forme scolaire en tant que cadre prédéfini (F. Legendre). Aujourd'hui, la reconnaissance des acquis de l'expérience valorise l'expérience, et on accède plus généralement à une prise en considération renouvelée de la question du faire, de l'expérience – ces notions reviennent en force dans plusieurs champs (P. Chapus).

A. Bilbeau : cette valorisation des pratiques par l'expérience a le mérite d'autoriser l'échec, tant pour l'étudiant que pour le pédagogue. Pour P. Chapus, la notion d'échec même n'a pas cours dans une pédagogie de l'expérience – ce qui peut être considéré comme un échec doit seulement l'être comme une information. Les pédagogies en écoles d'art intègrent le fait que le résultat n'est jamais connu, et c'est justement ce qui fait la richesse du travail. A. Tenaillon remarque que les étudiants ont souvent

peur devant un manque de résultat et d'attendu précis, structuré. Il leur est difficile d'être en confiance lorsqu'il s'agit juste d'observer et de trouver des solutions.

Ce rapport à l'échec est contradictoire car, comme le font remarquer R. Fleury et F. Turiot, les étudiants demandent à être évalués pour se situer dans leur apprentissage, pour ne pas être perdus. F. Legendre rappelle que l'institution demande également l'évaluation. La représentation devant un public est également une forme d'évaluation (R. Fleury).

Certains dispositifs, comme les suivis individuels (notamment à l'ESAD, A. Tenaillon), qui instaurent un échange à égalité entre enseignant et étudiant, permettent de se situer dans l'appréciation davantage que dans l'évaluation normative. P. Chapus souligne l'importance de la verbalisation pour rendre les critères d'évaluation clairs et partagés. Pour lui, la prise en compte du processus de création est primordiale dans ces critères, pour valoriser la question du « faire » et rendre compte du temps long de la création. Au Cnac également, l'accompagnement personnalisé semble le plus opérationnel pour le sensible (confrontation des ressentis du pédagogue et des intuitions des étudiants, K. Noël). Il y a seulement 2 évaluations par an, qui donnent lieu à l'expression de tous les ressentis des formateurs présents, avec bienveillance.

Pour P. Chapus, les critères d'évaluation sont un problème pour les pédagogies du sensible car ils sont calqués sur un enseignement théorique, verbalisé, alors que les enseignements pratiques ont une part d'indiscible, situé dans la production ou la reproduction de gestes.

- **Différences culturelles et conditionnement pédagogique (culture éducative)**

L'origine culturelle contribue au jugement individuel et collectif (A. Tenaillon) ; l'engagement personnel est par exemple absent des productions artistiques des étudiants chinois ou coréens, dont le système éducatif et l'éducation esthétique sont très différents et ne mettent pas en avant le fait d'être « nouveau » ou « personnel ».

La normalisation culturelle et sociale ne se situe pas seulement au niveau de l'enseignement, mais elle a également cours chez les étudiants (P. Chapus). Le système pédagogique accompagne une déconstruction des contenus apportés, permet une appropriation de la matière qui est transmise, sans conférer au formatage (F. Mittelette).

F. Mittelette sur la question du formatage des écoles et des étudiants : poser des contenus, donner de la matière à l'étudiant qu'il puisse s'approprier, mais en évitant le formatage : jusqu'où donner pour que la capacité de transformation par l'étudiant puisse avoir lieu ?

La verbalisation qui a cours dans les pédagogies aujourd'hui peut poser problème lorsqu'il s'agit de transmettre des savoirs indiscibles. Le sensible ne peut peut-être pas être transmis par le langage, selon Patrick Chapus.

- **L'expérience du pédagogue (transmission)**

K. Noël : La transmission par l'expérience (danse par exemple) est difficile lorsque le pédagogue lui-même n'est pas récepteur de sa propre pratique, à un moment ou à un autre (A. Bilbeau). La

sensibilité des pédagogues est également en jeu dans les dispositifs d'évaluation (T. Froissart). Et les dispositifs sont différents selon les personnalités et sensibilités des enseignants, qui peuvent faire passer certaines choses et d'autres moins (M. Seclet).

Or les étudiants ont des exigences en matière de pédagogie : R. Fleury, à l'ESNAM, explique que les étudiants discréditent les intervenants qui ne sont pas directement dans la transmission pédagogique, et dans un rôle de « professeur » ayant quelque chose de spécifique à leur apprendre.

A l'ESAD, les avis divergents des différents professeurs sont encouragés car ils amènent l'étudiant à construire son propre regard et à faire ses propres choix (A. Tenaillon). De même au Cnac, où les regards des enseignants sont volontairement pluriels (M. Seclet), permettant aux étudiants de faire leurs propres choix à partir de points de vue divergents.

Agnès Bilbeau : partir des représentations, aller vers des expériences, des situations ouvrant à des solutions multiples (= créativité). Accepter son absence de neutralité par rapport à un corps en mouvement. La recherche sensible en danse doit permettre à l'étudiant d'affiner ses perceptions, de mieux se connaître et de faire des liens entre les relations tissées dans l'espace, avec les autres et avec les objets (K. Noël).

Les propos recueillis par Tony Froissart auprès de Valérie Fratellini confirment le fait que la sensibilité s'éduque, la transmission se fait entre formateurs et avec les élèves (ce que confirme K. Noël au Cnac). A l'Académie Fratellini, l'expérience sensible est constamment discutée entre les professionnels et les apprentis.

R. Fleury indique également que l'apprentissage traditionnel sur 30 ans de la marionnette Bunraku (Japon) permet une appropriation personnelle, une interprétation qui va nécessiter d'apprendre à sentir – l'apprentissage ne passe pas par la verbalisation, et pourtant, il permet le développement personnel de son art.

- **L'apprentissage face au spectateur**

R. Fleury note que l'apprentissage se fait aussi par le biais du regard du spectateur. Chez les Fratellini, l'importance de ce regard formateur est valorisé (T. Froissart).

M. Seclet précise que l'œil du public a évolué : il cherche désormais à voir transparaître la sensibilité des artistes, les fragilités provoquent des émotions. Dans l'offre abondante de spectacles aujourd'hui, cela permet de se démarquer et de toucher son public. P. Chapus ajoute qu'au niveau des attentes du public contemporain, la question de la performance est également très présente : le spectateur attend de faire lui-même « l'expérience d'une expérience ». La performance comporte un certain nombre de risques qui sont recherchés par le public qui, dans ce cas, se sent actif, prend part à « ce qui est en train de se faire ».

4) Pistes pour l'apprentissage du sensible

- Organisation voulue et concertée du dispositif de formation, créer un climat de confiance, être dans l'accompagnement.
- Faire et laisser-faire, développer plus qu'apprendre, faire émerger, affiner et diversifier, apprendre à distinguer les nuances à la manière d'un peintre, « laisser venir ».
- Être à l'écoute des situations réelles et faire évoluer la pédagogie en fonction de ce qui se passe et n'a pas été prévu, échappe au contrôle, « laisser faire le support », être moins dans l'intention, chercher un mouvement naturel.
- Poser les jalons d'une déconstruction possible par l'étudiant d'apprentissages antérieurs, sans formatage, lui donner les conditions d'activer sa capacité à transformer et à s'appropriier les contenus et méthodes qui lui sont donnés.
- Favoriser la pluralité des intervenants pour l'apprenant, le rendre actif en le laissant faire le lien entre les différentes pistes et méthodes reçues.
- Déjouer les mécanismes d'évaluation par la verbalisation et l'instauration de dispositifs spécifiques (comme le suivi individuel).
- Envisager l'importance des éléments biographiques dans la construction d'une sensibilité artistique et approcher la localisation des pratiques au niveau « micro » (environnement, contexte, formes d'engagement de la personne).
- Envisager la dimension créative de l'apprentissage, c'est-à-dire créer des situations d'expérimentations invitant à un foisonnement de solutions, de réponses, et non à une réponse unique.
- Accepter la construction « en creux » : construire en « désapprenant », en « déconstruisant » ce avec quoi l'étudiant arrive, le mettre en situation d'incertitude permanente, le confronter à l'insaisissable, au risque de tout perdre.
- Valoriser le processus et non le résultat.

Pistes synthétisées par Tony Froissart à l'issue de la journée :

- S'approprier : entre pédagogues, et avec les étudiants
- Travailler au plus proche avec les artistes
- Se défaire des représentations initiales
- Donner du temps aux rencontres (dans le temps et dans l'espace)
- Accorder à l'expérience une valeur formatrice

E. Eudes (conclusion) : quelles limites à ces pédagogies du sensible ?