REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie
Recherches en éducation

202 | 2018
Recherche, politique et pratiques en éducation : services rendus et questions posées d'un univers à l'autre /3

Étudier les enseignements artistiques à la lumière de Simondon : une question d'individuation

Teaching the artists: Enlightenment from Simondon

Sylvain Fabre

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/rfp/7522
DOI : 10.4000/rfp.7522
ISSN : 2105-2913

Éditeur
ENS Éditions

Édition imprimée
Date de publication : 31 mars 2018
Pagination : 89-98
ISBN : 979-10-362-0184-4
ISSN : 0556-7807

Référence électronique
Sylvain Fabre, « Étudier les enseignements artistiques à la lumière de Simondon : une question d'individuation », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 202 | 2018, mis en ligne le 01 janvier 2023, consulté le 04 janvier 2023. URL : http://journals.openedition.org/rfp/7522 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rfp.7522

Tous droits réservés

Étudier les enseignements artistiques à la lumière de Simondon : une question d'individuation

Sylvain Fabre

L'article se propose d'analyser la formation artistique en la considérant comme le développement d'une puissance d'agir et d'innover. En s'appuyant sur les travaux de Gilbert Simondon, il fait l'hypothèse qu'un tel développement relève d'une individuation de l'élève et de sa pratique artistique. Cette individuation requiert une triple condition – matérielle, informationnelle et énergétique. Ces conditions renvoient aux ressources et dispositions des élèves en même temps qu'aux dispositifs scolaires et aux actes d'enseignement. L'appareil notionnel développé par Simondon aide ainsi à interroger l'expérience et à montrer les dynamiques de formation.

Mots-clés (TESE) : école des beaux-arts, éducation artistique, méthode d'enseignement, comportement et personnalité, créativité, philosophie de l'éducation

Introduction

L'idée selon laquelle il serait impossible de former des artistes est une sorte de lieu commun largement répandu (Vandendunder, 2015). Il serait au mieux possible de transmettre des connaissances ou des techniques, de préparer à l'art, alors que ce qui se joue dans une pratique artistique résisterait à la scolarisation. De fait, l'art moderne s'est fondé sur des valeurs de singularité (Heinich, 1993), de liberté et de créativité : être artiste n'est plus tant un métier qu'un trait de personnalité. Et l'aspiration à la liberté paraît contraire à la hiérarchie et à la dissymétrie relationnelle qu'impose une situation de formation (Courbet, [1861] 1986). Contre ce qui pourrait apparaître comme un mythe de la génialité créatrice, la sociologie soulignera au contraire les inégalités persistantes de recrutement dans les écoles d'art autant que dans les carrières, inégalités d'origine sociale (Verger, 1982) ou genrée (Provansal, 2016).

Comment clarifier les modalités et les enjeux d'une scolarisation de la formation artistique ? Cette question interroge conjointement les processus et les dispositifs de formation des artistes, en même temps que les outils d'analyse et d'observation mobilisés pour répondre à cette question. L'article voudrait explorer l'hypothèse selon laquelle la formation artistique peut se penser à partir de la notion d'individuation proposée

par Gilbert Simondon. La pensée de Simondon (1924-1989) se situe au croisement d'une ontologie, d'une philosophie de la technique et d'un enseignement en psychologie. Elle se centre sur la notion d'individuation qui concerne les domaines physiques, biologiques, psychologiques ou sociaux. La richesse de son œuvre se caractérise ainsi par sa capacité à mettre en évidence une universalité des processus tout en permettant l'analyse des expériences singulières. En particulier, son ouvrage posthume *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information* (2005) est dédié à la mémoire de M. Merleau-Ponty : il retrouve les apports de la phénoménologie pour proposer un outillage analytique rendant compte de l'expérience de l'individuation ainsi que de ses conditions.

La notion d'individuation manifeste la capacité d'invention du sujet, de dépassement d'un état fixé pour créer du nouveau : nous ferons ici l'hypothèse qu'elle aide à comprendre les processus de développement des artistes et à interroger les modalités scolaires de ce développement. Si l'on considère que former un artiste revient à rendre un individu capable de développer une pratique autonome – c'est-à-dire de produire dans une durée assez longue un ensemble consistant d'œuvres ayant une certaine originalité –, la formation artistique sera comprise comme développement conjoint du sujet et de sa pratique artistique. Entre le fait unitaire de l'individuation et le déploiement technique, culturel et affectif de ses conditions, l'approche simondonienne apporte un éclairage significatif. Comment penser la formation des artistes ? Comment analyser la portée des actes d'enseignement et des dispositifs ? En considérant les conditions de l'individuation, il devient possible d'interroger conjointement la dynamique subjective des individus et les dispositifs sociaux et scolaires qui leur sont proposés.

Élaboration théorique

La formation artistique comme développement de la pratique

La conscience d'un arbitraire dans les processus de recrutement et de reconnaissance des artistes ne doit pas faire oublier l'existence de critères internes et immanents[1] à l'appréciation. On appréciera la capacité d'un étudiant artiste à faire des propositions fortes et cohérentes, qui pourront se développer dans la durée. La formation artistique pourra alors être conçue comme visant à construire et à soutenir cette autonomie dans la production. Considérons l'exemple que propose une étudiante d'une école préparatoire aux écoles d'art, Aude[2] :

> Au milieu de l'année, j'ai eu un gros blanc, je ne savais plus où j'en étais… Alors, à un moment… Il y avait un magazine à gauche, un rouleau de scotch à droite, et j'ai mis le scotch sur le magazine, j'ai tiré… J'ai trouvé ça intéressant, et j'ai continué là-dedans. J'ai continué dans le scotch, c'était génial, comme une chrysalide… Quand j'ai vu l'exposition César à Beaubourg, il y avait des objets qui étaient pris dans une gangue de plastique transparent, j'étais contente ! … Mais depuis, je me suis éloignée du scotch, j'ai envie de faire des choses nouvelles. J'aimerais aller du côté de l'installation, que je voudrais développer.

Ce récit montre bien le processus de développement de la pratique et sa difficulté : des cycles s'ouvrent et se ferment ; les élèves doivent pouvoir repérer des champs d'action qui répondent à leurs préoccupations plus ou moins conscientes (le scotch). Ils doivent élaborer des œuvres en trouvant des formes spécifiques, développer les possibilités plastiques qui apparaissent, puis clore ces cycles pour s'investir dans un nouveau champ d'expérimentation. Un cheminement personnel est nécessaire, fait de trouvailles et de remises en question. L'intention initiale de devenir artiste demande à se développer et à se préciser en rencontrant le monde de l'art. Comment rendre compte de ce processus et de l'action formatrice nécessaire au cheminement personnel de l'élève ? Les travaux concernant l'éducation artistique et les enseigne-

1 Comme le formule un enseignant, « dans les concours, les membres du jury n'attendent pas une réponse particulière mais une reformulation, une capacité de mobilité » (Bernard-Gresch, 2006, p. 89). Dès lors, l'enjeu d'une formation artistique sera de donner « le désir de poursuivre, de complexifier » (Bernard-Gresch, 2006, p. 87).

2 L'article s'inscrit dans un dialogue entre la lecture de Simondon et l'analyse d'un matériau empirique, qui est celui tiré de l'observation d'une classe de CAAP (Classe préparatoire en arts plastiques) pendant un an. Ces CAAP ont le statut de classe préparatoire (CPGE) ; elles préparent aux concours d'entrée dans les écoles d'art. L'entrée se fait sur dossier et entretien. Une classe de la région parisienne a été observée pendant un an, soit 50 h, complétées par des entretiens semi-directifs avec des élèves (8) et les enseignants et intervenants. En complément ont été mobilisés les verbatim consignés dans un ouvrage consacré à la CAAP et qui en suivait la formation au cours d'une année (Bernard-Gresch, 2006). Les résultats de la classe observée sont de l'ordre de 100 % d'admission dans une école, mais des différences apparaissent néanmoins selon le prestige et la qualité de l'enseignement des écoles. Les élèves sont donc plus ou moins en réussite : au regard de ces écarts, l'analyse du matériau considère les pratiques différentielles des élèves en relation avec le dispositif et les actions de formation.

ments en arts plastiques ne manquent pas. Ainsi Gaillot (1997) propose-t-il une « didactique critique » ou « fluide » qui voudrait articuler la positivité d'une transmission de connaissances, compétences, attitudes avec la conscience du caractère mouvant et insaisissable des arts. Mais peut-être convient-il d'aller au-delà de l'oxymore du « didactique critique » pour penser la réalité des processus de formation et les interactions entre dynamiques subjectives et actes d'enseignement[3]. De même l'approche de Gosselin (2008) est-elle importante quand elle met en relation une analyse des processus créatifs avec une proposition d'attitudes contribuant à ce que l'auteur nomme une « autorité intérieure »[4]. Mais c'est peut-être une théorie du sujet et de l'activité qui manque encore ici pour préciser comment les processus créatifs contribuent aux attitudes recherchées, et comment celles-ci convergent en une autorité intérieure.

Pour prolonger la réflexion sur la formation artistique, nous nous proposons de renverser la perspective, en interrogeant les modalités d'enseignement artistique à partir de l'individu et de son développement : ce que Simondon nomme le processus d'individuation. L'art, dans ses dimensions créatrices et singulières, serait alors une voie remarquable à l'entrée dans ce que Simondon nomme une « carrière d'inachèvement »[5] par laquelle l'individu dépasse son état présent pour explorer de nouveaux possibles. Par sa matérialité, en tant que production d'œuvres requérant matières et outils, l'art est susceptible d'effets sur celui qui produit comme sur les récepteurs ultérieurs. Le sujet devient capable de nouveau, et l'art peut se comprendre comme puissance d'« auto-création de l'individu » (Simondon, 2005, p. 343). Précisons l'analyse de l'individuation par Simondon.

Individu et individuation

> L'être originel n'est pas stable, il est métastable ; il n'est pas un, il est en expansion à partir de lui-même ; l'être ne subsiste pas par rapport à lui-même ; il est contenu, tendu, superposé à lui-même, et non pas un. L'être ne se réduit pas à ce qu'il est ; il est accumulé en lui-même, potentialisé. Il existe comme être et aussi comme énergie ; l'être est à la fois structure et énergie ; la structure elle-même n'est pas seulement structure : à chaque structure correspond un certain état énergétique qui peut apparaître dans les transformations ultérieures et qui fait partie de la métastabilité de l'être (Simondon, 1989, p. 230).

Dans une expression parfois difficile mais souvent imagée, Simondon développe une ontologie qui rencontre une phénoménologie de l'invention et du développement. Si l'individualité renvoie à des caractères définis et à une identité, il convient pour le philosophe de considérer la dynamique qui conduit au changement et à l'invention, donc le principe d'individuation. Si l'être paraît stable, il n'est en fait que « métastable », pris dans une dynamique qui pourra se manifester occasionnellement mais qui opère de manière sous-jacente. En particulier, Simondon avance que « psychiquement, l'individu continue son individuation par le moyen de la mémoire et de l'imagination, fonction du passé et fonction de l'avenir selon les définitions courantes » (1989, p. 167). Cette individuation prolongée résulte de ce qui est accumulé dans l'individu et qui le dépasse : la mémoire et l'imagination constituent l'expérience d'une dynamique par laquelle l'être est capable de changement et d'invention, en l'exposant à un matériau non encore assimilé, « préindividuel », qui rompt avec l'équilibre présent et qui incite au changement. Mémoire et imagination se déploient dans un milieu à la fois interne et externe qui excède l'individu, et qui pourra produire des effets de l'ordre de l'intuition, la curiosité, l'intérêt, le désir d'agir… Cette impulsion se structure en une individualité nouvelle sous l'effet d'une élaboration que Simondon nomme « information » : cette information ne se limite pas à la communication mais elle constitue le travail d'organisation, de constitution d'une entité nouvelle capable de se penser en mobilisant les significations issues de la culture. L'individuation se produit comme réponse à des questions plus ou moins clairement posées : ainsi, chez les élèves, des problématiques inscrites dans une

3 Gaillot souligne bien combien l'exemple des arts plastiques met en difficulté l'approche didactique : « si fréquenter les arts plastiques implique de toute évidence la rencontre de certains savoir-faire, l'examen de certaines attitudes et de certains codes, la connaissance qui en découle relève-t-elle pour autant d'une organisation des savoirs, d'une hiérarchisation des expériences conformément à ce qu'impliquerait en son acception première le recours au terme de "didactique" ? Assurément non. Dans un tel contexte, on perçoit bien que les fils qu'il sera possible de tendre seront ténus, fragiles, aléatoires, certainement pas permanents mais circonstanciels » (Gaillot, 1997, p. 7). Notre enjeu est de dépasser le caractère « fragile et aléatoire » de l'action de l'enseignant tout en considérant les spécificités du domaine.

4 Gosselin distingue cinq aptitudes : à transcender ce qui est proposé ; à se centrer en cours d'action ; à supporter une certaine tension, un certain tourment ; à placer son travail dans le monde ; à se donner des projets (Gosselin, 2008, p. 258).

5 « Après avoir été constitué comme être achevé, l'homme rentre à nouveau dans une carrière d'inachèvement il recherche une deuxième individuation » (Simondon, 2005, p. 293).

histoire de l'art ou même le désir plus vague de produire et de devenir artiste. Ce questionnement s'élabore grâce aux repères que donne la culture. Cette réalité de la culture à laquelle appartient chaque individu, mais qui est au-delà des relations sociales tant il s'enrichit de la présence de l'humanité passée et de ses œuvres, constitue le « transindividuel ». Ce transindividuel qui noue l'individu et la culture oriente le changement et structure l'individualité en formation à partir des significations. Le processus d'individuation requiert enfin une énergie qui permette qu'opèrent pré- et transindividuel, dans une élaboration qui fait rencontrer l'angoisse, l'incertitude, la conscience de la finitude et du risque d'échec. Simondon dégage ainsi trois conditions à l'individuation : matérielle, informationnelle et énergétique (2005, p. 79)[6]. La perspective philosophique ouvre alors sur un questionnement empirique qui considère les élèves dans leur réalité sociale et scolaire. Si les individus progressent dans la relation à un milieu « en lequel continue à s'opérer l'individuation » (2005, p. 27), ce processus engage des conditions subjectives et sociales que l'on interrogera.

Des conditions subjectives et sociales

Comment penser la « formation » artistique ? Le terme même de « formation » doit être précisé : il ne s'agit pas de donner forme à une matière qui serait seulement passive mais d'accompagner l'évolution interne de l'élève, de soutenir un cheminement que l'on ne peut prescrire mais dont on mesure l'avancée. La question se reformule donc en demandant comment se produit l'individuation d'une œuvre et d'une pratique. Dans la perspective des sciences de l'éducation, elle articule des dimensions psychologiques, sociologiques et didactiques, mobilisées à partir du phénomène central de l'individuation.

Sans décrire les processus créatifs, Simondon en caractérise les conditions. Pour une part, l'individuation renvoie donc à un dynamisme personnel, par la capacité de l'individu à s'engager dans un processus d'invention continuée. Mais cette dimension subjective est construite et soutenue par les milieux sociaux et scolaires : la notion de condition est à prendre dans son double sens, d'exigence nécessaire (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008) en même temps que de milieu où se déploie l'activité. Il faut que les élèves aient accès à un matériau diversifié, qu'ils aient une conscience claire des enjeux de leur travail, et qu'ils trouvent l'énergie d'avancer ou de changer... Interroger les conditions revient donc à mieux comprendre les processus subjectifs en même temps qu'à identifier des facteurs de réussite différenciée. La référence à Simondon ouvre alors à des approches sociologiques et didactiques qui interrogent les phénomènes de co-construction des inégalités scolaires (Bautier & Goigoux, 2004) pour repérer les effets conjoints des ressources des élèves et des pratiques ordinaires d'enseignement. Sans pouvoir développer les dimensions sociologiques ou didactiques, le présent article voudrait montrer comment devient possible une telle analyse à partir d'un questionnement des trois ordres de conditions.

Pour montrer l'éclairage que peut apporter une perspective simondonienne, nous nous appuierons sur l'étude d'une classe préparatoire aux écoles d'art (CAAP) située en région parisienne. La formation y est centrée sur le travail personnel en atelier, que complètent des apports disciplinaires (langues vivantes, philosophie, français, histoire – ces enseignements étant orientés vers la connaissance et la compréhension du domaine artistique). Des enseignements artistiques sont également proposés : dessin sur modèle vivant, photographie, musique. D'autres activités ponctuelles sont organisées : *workshop* avec un artiste contemporain, préparation et réalisation d'expositions, visite d'expositions temporaires. C'est donc un « dispositif » complexe qui est mis en œuvre – la notion de dispositif (Chartier, 1999 ; Barrère, 2013) voulant rendre compte de la nécessité de mobiliser de nombreux intervenants différents et des pratiques hétérogènes pour parvenir à un résultat de formation. Comment caractériser l'action de ce dispositif ? À partir de Simondon, nous supposons qu'elle met en œuvre les conditions de l'individuation. En concevant l'action éducative comme accompagnement de l'individuation, le dispositif est donc interrogé dans son action plurielle et souterraine au regard de la métastabilité. Les références culturelles peuvent se comprendre comme action de formation en lien avec l'accès au transindividuel, et le milieu didactique comme travail du préindividuel. Un changement de regard est proposé, pour une attention renforcée à l'expérience des élèves et à leur dynamique interne, de même qu'aux actes d'enseignement qui orientent cette expérience. Nous étudierons successivement chacune des trois conditions en considérant l'expérience des élèves ainsi que les actes d'enseignement correspondant.

6 Pour une analyse plus développée de la philosophie de Simondon, on pourra se reporter à Duhem (2013) ou à J.-Y. Château (2008).

Enrichir la pratique – des conditions matérielles

Une première condition de l'individuation consiste en l'appropriation d'un matériau nouveau qui en nourrit le processus : ce matériau n'est pas seulement le support passif d'une action de formation mais il exerce une force propre. Ces éléments matériels produisent un excès par rapport à l'individualité constituée ; ils entrent en « résonance interne » (Simondon, 2005, p. 61) avec le sujet et suscitent un appel à se transformer. Dans une perspective didactique, on repérera donc les possibilités qu'ont les élèves de s'approprier un tel matériau, et le rôle des enseignants pour soutenir le processus d'enrichissement et de résonance interne.

Interroger l'expérience scolaire

Dans le contexte de l'art contemporain, tout peut valoir en tant que matériau d'une pratique qui multiplie les médiums et les modalités de production : matières, mais aussi techniques et œuvres. L'enjeu sera alors d'accéder à un tel matériau en même temps que de reconnaître la valeur de ce qui s'offre pour une possible production future. Pour une élève par exemple, à propos d'une production basée sur des moulages de pieds :

> Les pieds, je ne sais pas d'où c'est sorti, mais je voulais utiliser l'argile… Avant, je voulais faire une nature morte en papier mâché avec des tickets… C'est les techniques, ou les matériaux, qui me motivent beaucoup.

Le goût de l'exploration comme la volonté de tenter d'utiliser de nouveaux matériaux enrichissent les productions et ouvrent de nouvelles perspectives. La diversité des médiums, l'originalité des matériaux mobilisés sont alors déterminantes dans l'appréciation des candidats par les jurys. Les élèves doivent pouvoir s'approprier ce qui n'est pas encore inscrit dans une production mais qui pourra faire germer de nouvelles idées. Ainsi Aude récupère-t-elle les encombrants dans sa rue ; elle a aussi un enregistreur et une caméra toujours avec elle : « je stocke des traces ».

On pourra également considérer dans cette perspective les apprentissages techniques : ceux-ci ne se réduisent pas à des « moyens d'expression » mais constituent aussi des environnements d'outils et d'objets. Ils ne répondent pas seulement à des finalités définies par avance mais déplacent les enjeux personnels et enrichissent la pratique à partir de l'expérience liée à l'inscription dans ces techniques. L'individuation s'enclenche ici par rapport aux possibilités d'action qui se manifestent, ainsi que par l'anticipation de productions à faire. De manière complémentaire, l'expérience des œuvres artistiques relève également de l'appropriation d'un milieu nécessaire à l'individuation. L'ensemble des productions patrimoniales comme de l'art contemporain nourrissent la pratique en incitant à produire à partir de l'appropriation de traits formels, de gestes artistiques ou encore de procédés de réalisation que manifestent les œuvres. Les élèves s'enrichissent de ces œuvres en y trouvant des idées pour orienter leur pratique, des incitations nouvelles : tout un ensemble de virtualités qu'ils pourront développer. Par-delà l'érudition ou l'apprentissage scolaire, Simondon montre le statut de ce rapport aux œuvres comme étant de l'ordre du préindividuel, d'une puissance d'agir qui nourrit le processus d'individuation propre à l'élève. On observera alors la manière dont les élèves peuvent se donner un milieu associé à leur individuation – milieu matériel, technique et culturel. Un tel milieu nourrit le développement personnel en lui donnant incitation et force, à condition d'être perçu comme matière pour une pratique personnelle : l'étude interrogera alors les mécanismes sociodidactiques qui permettent ou empêchent cette reconnaissance.

Repérer les actes d'enseignement

Simondon attire l'attention sur les en-deçà de la production, sur la manière dont le travail artistique opère dans les soubassements de la conscience en même temps que sur la réalité de l'action des enseignants. L'accès au préindividuel suppose en effet deux conditions complémentaires : du côté objectif, la possibilité d'accéder à un environnement riche et diversifié ; mais aussi, sur un plan individuel, l'intérêt pour des matériaux nouveaux, la capacité à s'approprier ce qui n'est pas encore familier et à considérer le pouvoir d'enrichissement et de déplacement de ce qui reste encore lointain. La question du matériau conduit ainsi à interroger le capital économique et social des élèves : ainsi une élève peut-elle mettre à la disposition de sa pratique personnelle la richesse du grenier familial et son abondante collection de diapositives anciennes. L'accompagnement au sein de la CAAP pourra alors passer par une sorte de compensation : la classe compte ainsi une réserve où sont accumulés des objets et dont les élèves peuvent faire usage librement. Inversement, le

travail consistera aussi à faire reconnaître la possibilité d'une pratique « pauvre », utilisant par exemple des matériaux de récupération (un enseignant évoque un élève à qui il avait conseillé de peindre avec des teintures extraites de matériaux disponibles, faute de pouvoir en acheter).

De même l'environnement technique n'est-il porteur d'effets que si, par-delà le foisonnement des incitations, les élèves peuvent effectivement s'approprier les outils techniques. Une part de la formation passe donc par un tel apprentissage et le risque de ratages est réel[7]. La formation doit parvenir à un équilibre entre proposition de techniques nouvelles et accompagnement suffisant pour parvenir à une certaine maîtrise. De même encore, vis-à-vis des œuvres, une part du travail consiste dans l'élargissement des connaissances des élèves, plus ou moins riches et maîtrisées. Moins que projet d'érudition ou d'histoire de l'art, les références culturelles valent par les résonances qu'elles rencontrent chez les élèves. Un équilibre doit alors être trouvé entre l'imposition qui peut contribuer à ce que les élèves s'ouvrent à des réalités qui leur sont étrangères, et le respect de leurs goûts ou de leurs préoccupations. Entre contrainte et encouragement de la singularité, l'accompagnement requiert un équilibre difficile. La référence est souvent faite en passant (« tu peux aller voir… »), sans finalement que la comparaison soit menée de manière précise et au risque que l'élève ne sache comment s'approprier la référence proposée. L'approfondissement de l'intérêt premier, l'explicitation des apports, la clarification de l'enrichissement espéré appellent des opérations cognitives et discursives spécifiques. Le fait de noter une référence ne suffit probablement pas : la comparaison entre les élèves montre que les plus en réussite ont l'habitude de relire les notes prises en cours, de se documenter sur les artistes suggérés ou encore de s'interroger sur leur pertinence par rapport aux recherches personnelles. Il y a là tout un ensemble de gestes intellectuels qui doivent être travaillés.

Matériaux, techniques et œuvres peuvent ainsi se comprendre comme intervenant de manière comparable et complémentaire pour le développement de la pratique. Ils manifestent une richesse du champ artistique, une démultiplication des opportunités d'action. Par la résonance interne de ce matériau dans le sujet, la capacité à s'ouvrir au nouveau soutient un enrichissement subjectif qui engage le changement. Le mouvement de l'individuation se fait ici par l'ouverture à des objets nouveaux et qui ne s'inscrivent pas encore dans l'équilibre de l'individu. Ce déplacement « par le bas », en rupture de l'individualité formée, se complète par l'accès aux significations : l'individu rencontre alors plus haut que lui, à savoir le « transindividuel » de la culture en extension.

Élaborer des significations – des conditions informationnelles

Comme le souligne Simondon, l'individuation se produit par « relation de l'intégration à la différenciation » (2005, p. 163). L'ouverture au préindividuel, l'accès à un matériau riche et diversifié relevaient de la différenciation. L'intégration constitue un mouvement complémentaire, par lequel différents éléments sont ressaisis et travaillés pour parvenir à une production unitaire et dotée de signification. Si « l'individu est l'être qui apparaît lorsqu'il y a signification » (2005, p. 256), une condition de l'individuation sera l'émergence et l'appropriation de telles significations : celles-ci ne relèvent pas seulement de la transmission de connaissances (ce qui est de l'ordre du « signal » pour Simondon) mais constituent le fait même de l'individualité, le processus d'élaboration des problématiques propres à l'individu qui le mettent en relation avec le collectif. La formation artistique doit donc accompagner l'élève dans l'identification et la compréhension de ses questionnements en l'inscrivant dans un champ de la culture. Une pratique autonome se développera comme une réponse à un questionnement qui est à la fois collectif – pouvant intéresser un public – et individuel, lié à des problématiques personnelles.

Interroger l'expérience scolaire

Les élèves doivent s'approprier les discours constitutifs du domaine pour s'y situer et affirmer leur individualité. Les discours ne valent cependant que par rapport à des problématiques personnelles. Une formule récurrente qu'emploient les artistes et les élèves pour indiquer le questionnement qui oriente leur action est : « je travaille sur ». Comme l'indique une élève, « je travaille sur la place de la femme sur la sexualité par rapport à la femme, sur le détournement… aussi sur l'humour ». L'expression caractérise la pratique artistique comme

7 Une élève : « j'ai réalisé mon film de trois minutes mais je ne suis pas contente. Ça ne rend rien. L'usage de la caméra est tout nouveau pour moi ; ça n'a pas donné ce que je voulais ».

une réflexion en acte, un travail notionnel qui s'appuie sur des gestes plastiques. Dans un effet de révélation, la transcendance des notions ressaisit et éclaire le questionnement pour orienter la production. L'enjeu sera alors de parvenir à articuler les deux dimensions, matérielle et discursive, pour présenter le travail en en montrant la dynamique et les possibilités de développement. Quand elle est interrogée sur ses progrès, la même élève précise : « oui j'ai avancé… Dans ce que je produisais avant, je n'arrivais pas à poser les mots ». « Poser les mots », l'expression peut renvoyer à une simple opération langagière qui n'impliquerait pas la pensée et qui conduirait à la formulation d'un discours extérieur à l'élève. Le travail lié à l'information consistera, à l'inverse, à s'approprier les discours comme révélant et mettant en lumière une problématique personnelle – ce caractère personnel étant toujours inscrit dans une culture qu'il faut connaître pour en éclairer la signification.

L'histoire de l'élève, ses intérêts, ses valeurs, ses positions esthétiques ou politiques – tout ce qui peut constituer sa « personnalité » – sont donc mobilisés en même temps qu'interrogés dans le détour d'un système de références historiques. L'individuation opère ainsi au croisement entre une appropriation de la culture qui permette de s'y inscrire et une élaboration de ses attaches identitaires et affectives grâce à des références identifiées. Ceci est difficile. Ainsi une élève, Manuela, interrogée sur ce qu'elle souhaite pendant l'année, précise : « découvrir plein de trucs, des techniques… Je vais améliorer ma culture… trouver un domaine de prédilection, m'affirmer plus dans mon style… [*Comment tu vois ça ?*] Je ne sais pas. Trouver un truc qui me corresponde ». Que signifie « mon » style ? Peut-on considérer qu'il y ait un style propre à l'élève et défini par avance ? La comparaison avec d'autres élèves montre plutôt chez eux une mise à distance de cette exigence, au profit d'une variété et d'une attitude expérimentale. Une élève comme Aude montre bien cette capacité de décalage quand elle précise à propos d'une production personnelle : « ce qui me paraît intéressant, c'est que ce sont des choses presque intimes mais pas du vécu. On te l'a raconté ». Une telle remarque manifeste non pas l'enfermement dans une réalité biographique mais l'ouverture à des vies possibles, une rencontre avec un ordre vivant des significations – ce qui constitue proprement le transindividuel et qui nourrit une attitude exploratoire et d'invention.

Repérer les actes d'enseignement

Comment aider les élèves à saisir la portée et les enjeux de leur pratique ? Comment les aider à construire un discours sur leur travail qui permette de le situer et d'en montrer l'intérêt ? La formation propose d'abord des significations disponibles et présente certains enjeux de l'art contemporain. En même temps, elle opère des propositions d'interprétations des productions et des discours encore fragiles des élèves. Entre le risque d'imposition de significations et celui d'un renoncement à un tel travail, l'équilibre est délicat. Peut-être l'enjeu est-il bien la compréhension, même implicite et intuitive, du phénomène du transindividuel, c'est-à-dire du caractère à la fois personnel et historique des significations.

Pour une part, l'enseignement propose donc des références, dans une perspective de philosophie esthétique et d'histoire de l'art. Il s'agira alors de faire en sorte que les élèves dialoguent avec les œuvres et les artistes en en percevant l'intérêt pour leur pratique personnelle. Un travail complémentaire consistera en une proposition de significations des productions des élèves même, pour préciser ce qui pouvait rester intuitif ou non-perçu chez eux. Mais l'action des enseignants cherche à faire en sorte que les propos « extérieurs » soient vécus comme des dimensions d'une pratique en cours d'élaboration. Ceci engage le positionnement des élèves. Ainsi Manuela, qui renoncera à intégrer une école d'art, explique : « les axes, c'est la perturbation, le voyage, la saturation… C'est ce qui ressortait des colles ». Cette dernière formule semble traduire le caractère extérieur des propositions de signification : le discours paraît se limiter ici à l'interaction scolaire sans produire d'effet d'individuation, c'est-à-dire sans nourrir le développement de production nouvelle ni construire des axes forts d'exploration plastique. Les modalités de scolarisation rencontrent alors les limites de la communication, où ce qui s'échange est de l'ordre du signal et non de l'information, selon la distinction de Simondon (2005, p. 256) : si les enseignants ne peuvent qu'émettre des signaux, ceux-ci nourrissent l'individuation en fonction des attentes et des problématiques propres aux élèves.

Selon un enseignant de CAAP, « l'expression de l'élève… n'est pas à considérer comme expression de la subjectivité tout court, mais est affaire de construction ». Simondon aide à préciser cette « affaire de construction » en faisant apparaître le travail des significations comme une dimension de l'individuation. Pour Simondon en effet, la dynamique d'individuation tient à ce que « l'individu y joue un double rôle, d'une

part comme élément des données et d'autre part comme élément de la solution ; l'individu intervient deux fois dans sa problématique, et c'est par ce double rôle qu'il se met en question lui-même… Il faut que le problème puisse être débarrassé de son inhérence à l'individualité, et pour cela il faut que l'individu n'intervienne qu'à titre provisoire dans la question qu'il pose » (2005, p. 271). C'est bien dans cette capacité à être à la fois problème et solution, objet et sujet de l'interrogation que peut se produire le développement. L'exercice est difficile : il faut se placer au plus près du subjectif mais pour s'en détacher, saisir la valeur transindividuelle de sa biographie, en même temps que s'approprier les significations de la culture et en faire des moteurs d'invention. Et l'accompagnement travaille pour aider à percevoir la valeur universelle de l'expérience personnelle en même temps que pour aider à l'appropriation effective des significations de la culture. Soulignons que le statut de la culture se clarifie ainsi, entre caractère collectif des discours ou des œuvres, et appropriation personnelle. Simondon éclaire encore le processus en en montrant une condition sous-jacente : celle qui concerne sa dimension énergétique.

Assumer l'élaboration – des conditions énergétiques

La troisième condition à l'individuation est de nature énergétique. S'il peut y avoir transformation, c'est que réside dans l'individu une énergie potentielle qui contribuera à l'élaboration réciproque du préindividuel, de l'individuel et du transindividuel. Le pouvoir de changement de l'individu tient à ce que persiste une telle énergie, par quoi « l'équilibre du vivant est un équilibre de métastabilité, non un équilibre de stabilité » (Simondon, 2005, p. 204). La notion de métastabilité donne à penser une évolution en cours, lente et invisible, qui résulte du travail continu des tensions internes à l'origine de l'individuation. Elle engage une énergétique qui paraît déterminante pour le développement de la pratique, en tant que capacité à explorer une direction de recherche incertaine, à prendre conscience de l'épuisement d'une idée pour investir de nouveaux médiums. Si l'invention ne peut pas se prescrire, ses conditions relèvent de processus sur lesquels il est possible d'agir.

Interroger l'expérience scolaire

Comment accéder à cette dimension énergétique ? Elle se manifeste chez les élèves même dans leur expérience de la classe préparatoire. La préparation des concours est déstabilisante : l'appréhension des épreuves à venir, l'incertitude sur ses capacités et sur ses désirs, l'écart entre l'attrait du statut d'artiste et le sentiment d'illégitimité provoquent une tension que l'organisation de la classe cherche à limiter. Il faut que les élèves puissent équilibrer une confiance en soi qui leur permette d'expérimenter et d'oser, et le doute sans quoi ils s'enfermeraient dans des pratiques limitées.

Comment faire « mûrir » un projet ? Comment permettre que se développent des intuitions fugaces ? Les élèves doivent construire les conditions de leur pratique. Pour reprendre Simondon, on avancera que la formation d'une métastabilité s'inscrit dans un temps personnel que le collectif soutient. Il est intéressant de relever, de la part des élèves eux-mêmes, la recherche d'une durée qui passe par des activités longues : tricoter, tisser, assembler minutieusement des diapositives… La volonté d'« un travail sur la durée qui prend du temps », comme l'exprime un élève, peut se comprendre comme la recherche d'une condition pour une élaboration personnelle où le dialogue avec le matériau est aussi dialogue avec soi, réflexion sur la production en cours et disponibilité aux intuitions. Simondon évoque à propos du processus d'élaboration un « théâtre d'individuation » (2005, p. 29) : l'organisation par les élèves du temps personnel aide à la formation d'un tel théâtre. L'effectuation de tâches relativement répétitives et qui demandent une attention flottante rend sensible au phénomène de la conscience en soi-même ainsi qu'aux intuitions les plus fugaces. Dans ce temps ralenti peut se déployer une disponibilité qui favorise l'émergence de nouveaux problèmes et l'interrogation de solutions.

L'énergétique de l'élaboration se joue donc dans le temps de la classe et du travail en atelier. Elle apparaît également au cours même de l'élaboration des productions : il s'agit alors de pouvoir reconsidérer son travail, pour trouver des appuis face à l'insatisfaction ressentie devant l'état actuel autant que pour construire un regard critique. On pourra ainsi repérer la manière dont l'élève considère son travail comme capable d'évolution, trouve des appuis pour expérimenter des variations, parvient à élaborer des solutions aux problèmes qu'il se pose. Cette dynamique subjective est soutenue par une pluralité d'actes d'enseignement.

Repérer les actes d'enseignement

De nombreux éléments, épars, souvent invisibles mais décisifs, peuvent être mis en évidence : ainsi la construction de la classe comme lieu de vie et de l'importance des relations entre élèves auxquelles l'enseignant travaille. La conception de la CAAP cherche à en faire un espace sécurisant et propice à l'expérimentation : relations privilégiées entre les enseignants et les élèves ; animation d'un collectif des anciens élèves ; rencontre avec des artistes jeunes avec qui les relations peuvent s'engager facilement ; diversification des espaces qui autorisent les relations informelles…

De même l'accompagnement doit-il susciter une capacité d'interrogation et de déplacement des élèves qui dépasse la dimension seulement cognitive ou culturelle, et qui engage une énergétique de la pratique. La capacité à se distancer de sa production et à imaginer des alternatives est un objet central de l'accompagnement en atelier. Pour les enseignants, le travail s'inscrit entre souci du respect de l'idiosyncrasie de l'élève et exigence de développer le travail dans une direction qui n'est pas donnée par avance. La dimension énergétique de l'individuation mobilise une dynamique des tensions internes que l'enseignant ne peut que solliciter, de manière indirecte. Des actions répondent cependant à ces exigences, que ce soit dans l'organisation ou dans l'interaction verbale. Ainsi un enseignant demande-t-il aux élèves de présenter leur travail dans une autre salle que l'atelier, en espérant que le déplacement spatial aide au déplacement personnel. Dans les échanges, les enseignants éveillent la réflexion suivant un guidage variable : simple étonnement (« c'est une dimension à interroger »), interprétation à partir de son expérience de regardeur, voire proposition d'actions sur la production présentée ou les productions futures. Ces gestes d'enseignement qui aident l'élève à reconsidérer son travail reposent sur la relation personnelle entre élève et enseignant mais aussi sur le cadre de cette relation (ainsi l'alternance entre un accompagnement rapproché dans l'atelier et l'organisation de « colles » où les enseignants sont moins connus et où la relation est plus distanciée).

Elle repose encore sur la transmission d'un appareil d'élaboration personnelle de la production. Si la réflexion est individuelle, elle s'appuie en effet sur un outillage qu'il est possible de travailler. Ainsi l'usage du carnet de bord constitue un outillage culturel d'exploration et de réflexion :

> Je devrais réfléchir avec eux dans l'atelier d'écriture que j'anime le mercredi à la question du carnet de bord : sa tenue quotidienne, les notes, les croquis, les références, les remarques. Comment le faire vraiment sien, trouver sa forme, sa manière (une enseignante, in Bernard-Gresch, 2006, p. 33).

L'action sur l'environnement de la réflexion paraît possible, ainsi en accompagnant les élèves dans leur utilisation du carnet de bord. C'est là que peuvent être saisis les matériaux possibles de la pratique, là aussi que la pensée peut s'essayer, que des projets peuvent naître, que les significations peuvent être esquissées et développées. Si l'usage du carnet de bord paraît propre à chaque élève, son usage comme lieu d'élaboration de la pensée peut être explicité. Dans la perspective ouverte par Simondon, la métastabilité résulterait ainsi de la constitution d'une mémoire active permettant le rapport à soi et ce que le philosophe nomme l'« extension des limites du système subjectif » (2005, p. 278). L'énergétique traduit l'expérience de cette extension.

Conclusion

Par-delà l'accusation d'arbitraire de la formation artistique, nous avons tenté de donner un contenu à celle-ci. Si les observations que nous avons pu rapporter dans les limites de l'article sont restreintes, elles manifestent des centres d'observation et de questionnement. Elles mettent en évidence un dispositif complexe et des actes d'enseignement subtils. La formation se caractérise ainsi comme un accompagnement permettant aux élèves de développer une puissance de création et de prolonger cette invention dans la durée d'une carrière professionnelle. Les enseignants peuvent formuler cette exigence comme « autonomie », c'est-à-dire capacité des élèves à résoudre les problèmes qu'ils se posent et à faire des choix. Comment comprendre cette autonomie ? En nous appuyant sur Simondon, nous avons élaboré cette notion en la considérant comme puissance d'individuation. Et il devient possible d'interroger précisément une éducation artistique à partir de la mise en évidence des conditions matérielles, informationnelles et énergétiques de cette individuation. En s'outillant des notions de préindividuel, de métastabilité, ou encore d'énergétique, le regard sur l'expérience de l'élève s'enrichit et permet l'action. Sans prétendre déterminer les processus internes, une attitude de compréhension des mouvements du sujet dans sa relation avec le milieu où il déploie son activité devient possible.

La présente contribution ouvre ainsi des pistes de recherche, en particulier pour interroger les conditions

sociologiques et didactiques de l'individuation. En s'inscrivant dans une perspective simondonienne, l'étude trouve des objets d'observation et d'action. Elle se découvre également comme activité heuristique et qui engage également l'identité personnelle et professionnelle du chercheur. Comme le souligne l'auteur, « nous ne pouvons, au sens habituel du terme, connaître l'individuation ; nous pouvons seulement individuer, nous individuer, et individuer en nous » (Simondon, 2005, p. 36). C'est une telle expérience partagée de l'individuation que propose l'éducation artistique en appelant élèves, enseignants et chercheurs à collaborer.

Sylvain Fabre
ESPE de l'académie de Créteil, CIRCEFT-ESCOL
sylvain.fabre@u-pec.fr

Bibliographie

BARRÈRE A. (2013). « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire ». *Carrefours de l'éducation*, n° 36, p. 95-116.

BAUTIER É. & GOIGOUX R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 89-100.

BERNARD-GRESCH S. (2006). *Apprendre et vivre l'art, chronique d'une classe préparatoire*. Créteil : Scéren.

BLAIS M.-C., GAUCHET M. & OTTAVI D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.

BUCHETON D. & 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*, n° 3, p. 29-48.

CHARTIER A.-M. (1999). « Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire ». *Hermès*, n° 25, p. 207-218.

CHÂTEAU D. (2008). *Qu'est-ce qu'un artiste ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

CHÂTEAU J.-Y. (2008). *Le vocabulaire de Simondon*. Paris : Ellipses.

COURBET G. ([1861] 1986). *Peut-on enseigner l'art* ? Caen : L'échoppe.

DIVERT N. (2015). « Construire et évaluer des savoirs incertains. L'enseignement de la création de mode ». *Sociologie de l'art*, n° 23-24, p. 53-70.

DUHEM L. (2013). « Entrer dans le moule. Poïétique et individuation chez Simondon ». *La Part de l'œil*, n° 26, p. 227-257.

GAILLOT B.-A. (1997). *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*. Paris : PUF.

GOSSELIN P. (2008). « Des repères pour l'appréciation des effets de l'éducation artistique ». In *Évaluer les effets de l'éducation artistique. Symposium international et européen de recherche*. Paris : La Documentation française/Centre Georges Pompidou.

HEINICH N. (1993). *Du peintre à l'artiste. Artisans et académiciens à l'âge classique*. Paris : Éd. de Minuit.

PROVANSAL M. (2016). « Au-delà de la vocation artistique : un recrutement sexuellement différencié des candidat-e-s à une carrière de plasticien-ne ? ». *Éducation et socialisation*, n° 42.

SIMONDON G. (2005-2013). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Grenoble : Millon.

SIMONDON G. (1989). *L'individuation psychique et collective*. Paris : Aubier.

VANDENBUNDER J. (2015). « Peut-on enseigner l'art ? Les écoles supérieures d'art, entre forme scolaire et liberté artistique ». *Revue française de pédagogie*, n° 192, p. 121-134.

VERGER A. (1982). « L'artiste saisi par l'École (classements scolaires et "vocation" artistique) ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 42, p. 19-32.