

Pédagogie de l'espace et espace de pédagogie

Hélène Bonin et Jean-François Pirson

Numéro 116, hiver 2014

Transférer l'expérience

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/71289ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Éditions Intervention

ISSN

0825-8708 (imprimé)

1923-2764 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bonin, H. & Pirson, J.-F. (2014). Pédagogie de l'espace et espace de pédagogie. *Inter*, (116), 35-37.

PédagOgie DE l'eSpACE et eSpACE DE pédaGOGie

► HÉLÈNE BONIN ET JEAN-FRANÇOIS PIRSON

L'un se frotte aux pédagogies de l'espace, l'autre aux espaces de pédagogie. L'un, Jean-François Pirson, se définit comme un artiste-pédagogue itinérant qui exprime son rapport à l'espace dans des pratiques diverses : dessin, photo, installation, texte, marche et *workshop*. Son travail sur l'espace et l'attitude créatrice se développe dans les champs phénoménologique, anthropologique et plastique. Il aime travailler au croisement des disciplines, des pensées et des pratiques. L'autre, Hélène Bonin, chercheuse en éducation artistique, explore différentes zones pédagogiques, les processus identitaires chez les enseignants en art et les multiples rapports liant le territoire et l'identité. Ses questionnements se soulèvent, se développent ou trouvent réponse par la photo, l'installation, la marche, la déambulation, le voyage, la natation, les entretiens semi-structurés ou l'observation participante.

Engagés dans leurs pratiques respectives, ils profitent d'une des propositions instigatrices d'*Inter, art actuel* – « Quelle est la relation de l'artiste avec l'autre : quel est le transfert d'expérience qui se fait par l'art même ? » – pour confronter une part de leur travail pédagogique.

Hélène Bonin : Je suis l'autre parce que, dans la relation avec toi, j'ai d'abord été l'autre ; j'ai toujours été l'autre. L'autre qui créait et habitait son propre espace dans un lieu déterminé pour l'atelier que tu proposais. Discret et silencieux, tu laissais libre l'espace pour l'autre. L'autre pouvait inventer ses objets, ses champs, ses déplacements, ses déploiements, ses cris, ses poésies. J'avais choisi l'eau de la rivière avec le désir de devenir une respiration lente et élastique. Parfois, du milieu de la rivière, je t'entendais chanter au loin.

J'ai senti par le corps d'abord. Par l'articulation du corps et par le corps dans l'espace. J'ai compris ensuite, bien plus tard, ce qu'était l'expérience partagée de l'artiste-pédagogue et de l'artiste-apprenant. C'est par l'expérience artistique accompagnée que se sont formés mes fondements pédagogiques. Tout absorbée par l'acte de création, par l'exploration en train de se faire, par l'état dans lequel j'étais, j'ai tout de même perçu, dans l'arrière-plan vague et flou, ta façon souple et créative d'animer l'atelier, la délicatesse d'y mettre ce qu'il faut d'âme et pas plus, la finesse d'y insérer pertinemment des parcelles de savoir acquis ou en développement.

Tu y es pour beaucoup dans ma façon d'aborder la relation pédagogique. Enseigner est une chose ; accompagner la création est d'un tout autre ordre. L'aventure de la situation pédagogique y est plus ouverte, plus exploratoire, plus expérientielle. L'expérience est plus risquée aussi, moins définie, plus organique. Aléatoire, elle va des sensibilités perceptives flottantes aux ancrages de lucidité, des zones de proximité aux zones d'infinité, des fibres d'affinité aux fils de cassure. C'est un territoire à explorer, un lieu à habiter, une relation à construire. C'est l'inconnu devant soi et c'est toujours lorsque vécue ainsi qu'elle me réjouit le plus : pédagogie souple et mouvante, où se conjuguent l'occurrence du moment et le moment de création.

Dans *La structure et l'objet*¹, tu as écrit : « L'acte de créer est un combat, non contre, mais pour une chose. Et cette chose n'est pas derrière, à

imiter, elle est devant, à inventer, à vivre. » Cela m'a toujours plu et j'ai envie d'ajouter qu'il en va ainsi de l'acte pédagogique. J'envisage la formation en art en termes de rencontre et d'explosion, ou d'éclosion, plutôt qu'en termes de transfert ou de transmission. En fait, s'il ne s'agissait que de transmission, cela supposerait principalement que l'on répète d'une génération à l'autre, qu'il y ait imitation et non innovation, redondance et non invention, que le pédagogue se présente d'emblée comme supérieur, de bien plus grande importance, comme un maître détenant le savoir (-être et -faire) ultime et immuable, qu'il dirige l'apprenti dans les sillons déjà tracés. Je préfère voir la situation pédagogique fondée sur l'à venir plutôt que sur le passé, comme une expérience d'apprentissage, basée sur la rencontre de l'espace de l'autre (géographique, physique, social, psychologique, émotif, réflexif, mnémonique ou projectif) et de l'espace à soi (sans cesse à reconstruire). On ne sait jamais à l'avance ce qui sera transmis à l'autre parce qu'on ne sait pas ce qu'ultimement il vient chercher (souvent, il ne le sait pas encore lui non plus). L'autre arrive avec sa culture et sa singularité, ses questions et sa façon d'y répondre, sa façon d'être au monde. Le privilège d'être amené dans cet univers, celui de l'autre, et la fascination de voir apparaître et se développer objets et questionnements suscitent une vive réaction, interpellent et excitent divers savoirs, touchent des zones de résonance et appellent l'invention de la situation pédagogique.

Jean-François Pirson : Tu as ouvert ton propos en évoquant le *workshop* « Espace de soi, espace de l'autre » qui s'est déroulé dans le cadre des Ateliers Convertibles en 1997. C'est une intervention lointaine, mais déterminante dans mon parcours qui, aujourd'hui, me conduit à ouvrir des *workshops* à un public hétérogène : étudiants, artistes, personnes avec ou sans pratique, porteurs chacun d'un bagage silencieux rempli d'envies. Il s'agit d'activer un espace et un temps de non-spécificité – percevoir qu'une chose se nourrit d'une autre –, de stimuler la pensée par le geste, d'expérimenter des relations plastiques, de poser la question du regard sur ce qui se fait et se défait, sur les états où une chose se cristallise de manière éphémère. À Joliette, j'étais venu avec la partition² très construite *Extension du bras – danse du bras*, ouverte seulement dans mon atelier en 1983, puis donnée dans différents lieux : avec leur extension faite de fines baguettes, partant de gestes un peu débridés, les participants sont progressivement amenés à resserrer leurs mouvements dans une petite phrase répétitive, puis à tenter de la traduire en espace par le dessin, une maquette ou une installation. Si la prothèse du bras avec laquelle le corps mord l'espace, rigidifie et entrave parfois le mouvement du danseur, elle soutient le geste de celui qui n'a jamais dansé, lui donne une certaine audace.

Le lieu est une composante essentielle pour activer et rebondir sur des situations où l'objet, l'espace et le corps se répondent ; celle du temps est également prégnante. Il faut du temps, une durée pour permettre l'erreur, s'y enfoncer, l'intégrer ou recommencer ; permettre l'accident ou le hasard, regarder ce qui se passe dans le travail qui se fait et à côté, s'arrêter, reprendre. Le silence est une autre composante du travail,

elle tient autant à un tempérament silencieux (silence passif) qu'à une volonté de laisser faire (silence actif), encourageant la personne à trouver elle-même des éléments de réponse plastiques ou conceptuels. Cette présence silencieuse active, accompagnée par quelques stimulations, remarques individuelles, analyses d'ensemble, ajustements de la partition, agit comme un révélateur. Tout le travail est en lien avec des *affinités électives*. Elles me chargent en amont, m'interpellent pendant et après l'action – je pourrais évoquer ici, à titre d'exemples, É.-J. Marey, Oskar Schlemmer et Lucinda Childs.

Je ne me souviens plus du jour où j'ai prononcé le mot *déconstruction* à propos de ma pédagogie. C'est en tout cas un mot qui résonne dans le souvenir du milieu des années nonante. Longtemps, j'ai considéré mon travail comme un bloc, doutant parfois de la pertinence de le poursuivre, mais remettant peu en cause les hypothèses³ qui le fondaient. Néanmoins, un vrai choc eut lieu l'été 1997, lors du *workshop* donné aux Ateliers Convertibles de Joliette. La lecture du catalogue *L'informe*⁴ en fut un autre, secouée par les « besognes » du mot mises en avant par Bataille. Précédemment déjà, de manière diffuse, sans doute inconsciente, la déconstruction opérait, notamment lors du séminaire « L'espace de l'autre » donné à Valencia. Durant l'été 1993, Emilio Martínez était venu me voir à Tavieres pour me proposer d'animer un séminaire au Departamento de Escultura de l'Universtad Politecnica⁵. Ce soir-là, dans mon bain, j'avais murmuré « espace de l'autre », sans savoir pourquoi, puis tourné autour de ces mots quelques mois. L'espace de l'autre se manifestait d'abord intuitivement comme un concept lié à l'œuvre dans les arts plastiques, en particulier dans la sculpture, s'inscrivant d'emblée, d'une manière plus large, dans les champs phénoménologique et anthropologique. Le nœud s'enroulait autour d'une double question : elle concerne, d'une part, le regard que je porte sur l'autre et la manière dont je restitue ce regard dans l'œuvre et, d'autre part, la place que je laisse au regard de l'autre dans l'œuvre.

Dans le carnet de notes ouvert à Joliette, j'avais écrit :

L'atelier est à la fois une pratique et une méditation. Une durée. Très vite est apparue la notion de présence que je définis comme une épaisseur de l'espace et du temps. L'espace et le temps accordés. L'espace de soi et l'espace de l'autre entrent dans des mouvements qui affirment une direction verticale – profonde –, celle de l'homme debout, vers le monde, et une direction horizontale – large –, celle de l'humain vers l'autre. Au centre de ces directions, l'être tente de ne pas perdre en profondeur ce qu'il gagne en largeur. Au centre de ces directions, l'être affirme sa présence dans l'œuvre.

C'est aussi depuis cet atelier que je n'emploie plus souvent le terme œuvre qui fige le travail dans un état de reconnaissance établie.

J'avais déjà collaboré aux recherches de votre collectif à Joliette, en 1994, lors d'un *workshop* sur le masque-heaume et son mouvement. C'était la première fois que je travaillais avec des artistes. En 1997, un nouvel atelier, « Espace de soi, espace de l'autre », se déroule en extérieur, au bord d'une rivière. Il prend ancrage dans la danse du bras et sa prothèse⁶. Sans l'avoir prémédité, chaque échange commence par dix minutes de silence – un temps qui s'impose naturellement. Après le premier jour, chacun présente une contraction des mouvements expérimentés dans la journée : toi, tu nages avec ta prothèse.

Bien que le souvenir soit vivace, je me réfère à mes notes et à celles des protagonistes⁷ pour décrire les différentes actions : vêtue d'un pagne, Irène Mayer danse dans un filet d'eau, s'exclamant « en ce moment c'est l'univers qui bouge ! » ; Christiane Emery pose la question « en quoi ma voix a-t-elle à faire avec mon bras ? » ; Massimo Guerrero, qui avait construit une extension du bras en forme de cuillère, en joue en lisant ses propres textes ; entravée par la prothèse, Suzanne Joly se débat et s'interroge sur « lequel des deux est attaché à l'autre, le corps ou le bras ? » ; l'extension de Jocelyne Tremblay est une simple ligne dont elle joue avec souplesse ; Suzanne Valotaire cherche le mouvement « d'un bras attaché au cœur » ; Christiane Patenaude élabore lentement une danse au son de sa voix. Regardant chaque proposition, je constate que la prothèse a perdu son rôle de composante d'un mouvement abstrait pour devenir le prétexte ou le moteur d'une interrogation, d'une histoire, d'une

performance. Face à cette diversité de directions singulières, je conduis doucement le travail individuel et les échanges collectifs, lâchant les contraintes de l'exercice pour me déplacer vers les exigences de chacun, avec confiance et souplesse.

H. B. : Le bras-prothèse était le pont de l'île mobile, le pont pour toucher la rive (extension) et le pont pour ménager une distance variable, un repli (rétraction). C'est ainsi que se développaient les espaces : l'espace de soi (dans l'eau) et l'espace de l'autre (sur la terre). L'espace devenait extensible et le temps, élastique. C'était aussi une façon de me mouvoir autrement dans l'eau, de m'émouvoir autrement dans l'environnement. Ce *workshop* de 1997 avec Les Ateliers Convertibles a été une expérience déterminante pour moi aussi. Je peux rattacher à cette expérience plusieurs de mes questionnements actuels, notamment celui de l'hybridité et du sentiment d'unité chez l'enseignant en art. L'île flottante, devenue tortue à force de dessins et de natation en lac, s'est superposée à l'image de l'artiste-enseignant. Elle a suscité l'exploration de modalités de conciliation de composantes identitaires qui permettent à l'artiste-enseignant, tout comme la tortue qui respire et se meut dans deux espaces bien distincts, de se déplacer par de nombreux allers-retours, sans fragmentation ni perte d'intégrité, de la pratique artistique à l'enseignement de l'art.

J.-F. P. : Deux éléments relient mes préoccupations d'artiste et de pédagogue : la liberté et l'exigence inhérentes à toute création. Les différents échanges qui se sont déroulés avec nombre d'enseignants et d'étudiants après la publication de *Pédagogies de l'espace*⁸ portaient principalement sur l'expérience, l'élaboration et les interprétations de la partition, l'exigence plastique, le lien entre le travail de l'artiste et celui du pédagogue – activités liées par un trait d'union. D'où ma surprise lorsqu'à l'École d'architecture d'Alger, une enseignante a exprimé son désappointement sans équivoque : « Je pensais que vous alliez parler de pédagogie ! » Cette professeure de psychologie m'avait écouté pendant une bonne heure, sans entendre l'énoncé du vocabulaire psychopédagogique qu'elle attendait. Elle n'avait pas perçu que le propos envisageait la pédagogie en termes de création – de sujets et de dispositifs – reposant sur les qualités d'invention de l'enseignant – à tous les niveaux d'enseignement.

Il faut certes tout un bagage de savoirs accumulés et mobiles qui, alliés à la sensibilité perceptive, constituent la caisse de résonance pour réagir à ce qu'émet l'autre, mais il faut aussi être capable de supporter le trouble, l'indécis, l'informe, le vide ; être capable d'inventer, d'improviser ; être capable de présence réceptive, être attentif à ce qui surgit, être en état d'absorption autant qu'en action d'échange.

H. B. : Oui, il y a souvent une peur du vide et de l'inconnu qui pousse l'enseignant à meubler l'espace et le temps, à éviter le silence et l'attente, le doute. Comme s'il fallait arriver avec un savoir spécifique très clairement prédéterminé et le livrer. Il faut certes tout un bagage de savoirs accumulés et mobiles qui, alliés à la sensibilité perceptive, constituent la caisse de résonance pour réagir à ce qu'émet l'autre, mais il faut aussi être capable de supporter le trouble, l'indécis, l'informe, le vide ; être capable d'inventer, d'improviser ; être capable de présence réceptive, être attentif à ce qui surgit, être en état d'absorption autant qu'en action d'échange. Pour développer ces attitudes, ou ces aptitudes, la pratique artistique me paraît un terrain idéal.

Au cours d'entretiens menés avec des enseignants en arts visuels au secondaire⁹, une enseignante a dit : « Si je n'avais pas fait de performance, je serais incapable d'enseigner, moi, c'est catégorique. » Elle identifiait plusieurs dispositions mentales développées par la pratique de la perfor-

mance qu'elle jugeait essentielles dans l'acte d'enseigner : la qualité de la présence au moment présent, la capacité d'écoute, la capacité d'adaptation, la capacité d'improvisation et la capacité de jouer selon plusieurs registres de langage à la fois. Elle pensait aussi que l'expérience de l'art performance avait une influence sur sa façon de préparer ses cours, de scénariser les déplacements dans l'espace et surtout sur l'importance de la relation avec autrui. Elle a ajouté : « Pour moi, c'est un produit artistique aussi de faire de l'art relationnel, puis de jaser avec du monde sur l'humanité. Pour moi, c'est aussi de la performance. Ce qui fait que cet invisible-là, qu'il y a dans la pratique artistique, je me rends compte qu'il est très présent aussi dans l'enseignement, alors je le prends. »

Je crois aussi que la pratique de la performance affine la notion de présence, la présence à soi et la présence aux autres, la perception du corps et des déplacements dans l'espace, qu'elle exacerbe le sentiment de préciosité du moment « ici et maintenant », développe la capacité de scénariser, de flâner et de s'adapter. Ce qui vaut pour la pratique de la performance vaut pour l'ensemble de la pratique artistique. Je demeure profondément convaincue que la pratique artistique contribue de façon significative à la formation non seulement disciplinaire, mais pédagogique des enseignants en art, à leur façon même d'être enseignants. Si les formations mathématiques induisent des réflexions sur l'univers et l'infini, les formations artistiques questionnent sur les façons d'habiter le monde, de l'interpréter, de s'y mouvoir et d'y prendre place.

Et toi, d'un déplacement à un autre, où en es-tu ?

J.-F. P. : Où en suis-je aujourd'hui ? Sorti en 2005 de l'Institut d'architecture où j'enseignais, je continue de diriger des *workshops* et des séminaires pour des publics divers – dont des étudiants – de manière indépendante et itinérante. Ces interventions font partie de mon travail de création dans lequel je n'établis pas de hiérarchie entre pratiques d'ordre personnel ou pédagogique, elles s'emboîtent l'une dans l'autre. Ces dernières années, une pensée du dehors s'insinue dans les *workshops*. Le territoire, l'habiter, la marche, les pratiques exploratoires, la cartographie, sont des thèmes auxquels les titres des partitions font écho : *Ici j'habite la ville, Cartographie de mes naissances, De l'espace à l'autre, Une friche encore...* Pour laisser une grande place à la liberté individuelle, je commence par un travail très circonscrit qui concerne l'ensemble des participants. Ainsi, dans la partition *Cartographie de mes naissances* – ouverte de manière différente à Barcelone et à Beyrouth avant de trouver un prologue bien ancré à Bruxelles –, les personnes marchent dans l'espace, s'arrêtent, marchent de nouveau, choisissent un endroit où se poser d'une manière confortable, regardent la situation qui en résulte, confirment leur position ; avec une craie, nous cernons l'empreinte des corps ; tout le monde s'éloigne ensuite pour regarder ce que je nomme « les îles ». S'ensuivent différentes propositions qui interrogent la plastique avant de poursuivre la partition : chacun considère son île comme un premier lieu à travailler avec des matériaux glanés dans la rue ou apportés de chez soi, puis poursuit par le tracé de chemins parcourus et de lieux habités, réels ou imaginaires, avec la possibilité d'investir l'ensemble de l'espace, attentif aux installations des autres et aux espaces entre elles qui offrent des passages à la déambulation.

Mais toi, aujourd'hui, qu'explores-tu ?

H. B. : L'expérience et l'exploration se font sur des lieux bien différents des tiens. J'ai mis le pied dans un vaste champ, celui de l'identité, où s'ouvrent des terrains de jeu pour les trois sphères d'activité que sont : la création (artistique), la recherche (psychosociale) et la formation (d'enseignants en art).

Bien qu'une bonne part de ma recherche soit à la fois théorique et sur le terrain de l'autre – où je dois surtout être à l'écoute et faire l'éponge –, j'ai aussi besoin de « me mettre dans le paysage », physiquement, de me déplacer, de déplacer des objets, d'en construire d'autres, parfois même de me faire fouetter par le vent des grandes marées automnales, pour analyser et interpréter les données, pour mieux les saisir, certes, mais aussi pour élaborer le mode de communication des résultats qui, loin du rapport traditionnel de recherche, évoque ce que les mots seuls ne peuvent dire. Besoin de manipuler mots et matériaux, matière et manière. Besoin de faire image autant que de faire sens.

Si dans la formation je vois une forte prépondérance de l'espace de l'autre et dans la création artistique, la prépondérance de l'espace à soi, je cherche, dans la communication des résultats de recherche, l'équilibration des espaces en y insérant le plus de subjectivité (singularité) possible. Le choix du lieu, et non seulement de l'espace, m'importe pour le processus de recherche. Il m'importe aussi pour la formation à la pratique artistique et la formation à l'enseignement des arts. Dans cette sphère, je suis de plain-pied avec l'institution et je pense que celle-ci a vitalement besoin d'ouverture sur l'environnement pour éviter les écueils de la ghettoïsation et du dogmatisme, la stigmatisation de l'art dit universitaire ou scolaire – on le dit du primaire et du secondaire pour qualifier des projets stéréotypés et, malheureusement, tellement fréquents. Les fenêtres, les brèches ouvertes par des expériences ailleurs, hors institution, souvent quelque part entre la délinquance et l'obéissance, permettent à l'école (tous degrés d'enseignement) d'être en mouvement, le nez pointé vers l'avant, plutôt que figée dans l'arriération.

Et surtout, je demeure portée par l'idée que la création de soi, l'identité, s'inscrit dans la circulation continue des mouvements paradoxaux qui oscillent entre la migration et l'enracinement, la différenciation et l'identification, le rapport à soi et le rapport à autrui, les moments reconstruits par la mémoire et ceux insufflés de projets.

J.-F. P. : J'en reviens au titre de ce dossier, « Transfert de l'expérience ». Plutôt que de transfert, je parlerais de confrontation d'expériences, de réciprocité. Tu le sais, je ne tente pas de transmettre une technique ou une attitude. Je profite de mon bagage pour proposer des expériences (*workshops*) ou des matières à travailler (séminaires) qui entrent en résonance – ou non – avec la charge d'une femme ou d'un homme qui s'invente au quotidien. ◀

Notes

- 1 Jean-François Pirson, *La structure et l'objet*, Mardaga, 1986, p. 100.
- 2 Le terme *partition* que j'utilise se réfère à l'énoncé structuré d'un exercice où l'individu et le groupe travaillent sur un schéma d'ensemble précis, susceptible de variations et de développements d'un atelier à l'autre, voire pendant le travail lui-même. On peut lire la partition du pédagogue comme une création, les différentes propositions des étudiants comme des interprétations ou, pour rester dans le vocabulaire musical, des improvisations sur un thème donné.
- 3 Cf. J.-F. Pirson, *op. cit.*, p. 99-100.
- 4 Yve-Alain Bois et Rosalind Krauss, *L'informe : mode d'emploi*, Centre Georges Pompidou, 1996, 251 p. La définition de Bataille a été publiée dans *Documents* en 1929.
- 5 Les notes du séminaire « El espacio del otro » ont été publiées dans la revue *ARTE Projectos e ideas*, n° 3, novembre 1995, p. 21-40.
- 6 Cf. Suzanne Joly et Sylvette Babin (dir.), *Autrement dit la présence*, Les Ateliers Convertibles, 2000, 95 p.
- 7 Cf. *ibid.*
- 8 J.-F. Pirson, *Pédagogies de l'espace – Workshops*, Cellule architecture de la Fédération Wallonie-Bruxelles, coll. « Fenêtre sur », 2011, 184 p.
- 9 Cf. Hélène Bonin, *La conciliation de composantes identitaires chez des enseignants en arts plastiques au secondaire*, thèse de doctorat, UQAM, 2007, 254 p.

Architecte initié à la danse, *doctor ès belles arts* (Barcelone), professeur honoraire à l'Institut supérieur d'architecture Lambert Lombard (Liège), JEAN-FRANÇOIS PIRSON exprime son rapport à l'espace dans différentes pratiques : dessin, photo, installation, texte, marche, *workshop*. Depuis 2005, il poursuit ses activités pédagogiques et plastiques de manière indépendante et itinérante.

Professeure à l'École des arts visuels de l'Université Laval (Québec), HÉLÈNE BONIN est impliquée dans la formation à l'enseignement de l'art. Elle s'intéresse particulièrement aux processus de construction identitaire chez les enseignants en art et participe au développement de nouveaux modes de diffusion de la recherche en éducation artistique.