



« U.F.R. DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION »



THÈSE

Pour obtenir le grade de

**DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS 13**

***Discipline : Sciences de l'Éducation***

Présentée et soutenue publiquement par

**Sylvie MORAIS**

Le 18 décembre 2012

**L'expérience de l'artistique comme pratique de soi en  
formation : une approche phénoménologique**

**Directeur de thèse :  
Christine DELORY-MOMBERGER**

**JURY**

M. Didier Moreau, professeur en sciences de l'éducation, Université Paris 8.

M. Christophe Niewiadomski, professeur en sciences de l'éducation, Université Lille 3.

M. Gilberto Obregon, docteur en philosophie, Paris I Sorbonne.

M. Jean-Jacques Schaller, maître de conférences HDR, Université Paris 13/Nord.

Mme Christine Delory-Momberger, professeure en sciences de l'éducation, Université Paris 13/Nord.

*À elle, qui compte.*

*Nous sommes un animal dont le souffle de vie est celui des rêves parlés, peints, sculptés et chantés. Il n'y a et ne saurait y avoir de communauté sur terre, si rudimentaires que soient ses moyens matériels, sans musique, sans quelque forme d'art graphique, sans les récits de la remémoration imaginaire que nous appelons mythe et poésie.*

Georges Steiner (2001)

*L'œuvre et la vie de Nicolas de Staël s'articulent l'une à l'autre de l'intérieur de chacune. Toutes deux portent la marque, au creux d'elles-mêmes, de ce qui, suspendu à son issue comme à l'impossible, a à devenir réel : l'existence.*

*Exister c'est, au sens non trivial du mot, avoir sa tenue hors...en avant de soi, en soi plus avant. Se tenir hors de soi et interioriser ce hors, c'est le paradoxe constitutif de l'existant, qu'il peut non pas résoudre, mais soutenir en faisant œuvre.*

Henri Maldiney (2000)

*Les arts favorisent l'épanouissement des qualités natives de l'être, quelles qu'elles soient et dans n'importe quelle direction : ces qualités sont toujours au diapason de sa puissance d'être.*

Paul-Émile Borduas (1950)

## **Remerciements**

Cette thèse est le résultat d'un long travail dont l'histoire dépend de son entourage affectif et scientifique. Je ne m'acquitterai que partiellement en citant les gens qui ont contribué directement ou indirectement à ce travail.

Néanmoins, je tiens à remercier Christine Delory-Momberger qui a accepté de diriger ce travail de thèse et sans qui ce projet n'aurait pu voir le jour.

Je tiens également à remercier Didier Moreau (rapporteur), Christophe Niewiadomski (rapporteur), Gilberto Obregon, Jean-Jacques Schaller et Christine Delory-Momberger qui ont accepté de faire partie du jury d'examen.

Je souhaiterais remercier aussi Bernard Honoré, pour ses encouragements et ses recherches qui ont eu une influence prépondérante sur le développement et l'orientation de ce travail. À ce titre, je tiens également à mentionner Maurice Merleau-Ponty, Henri Bergson, Walter Benjamin, John Dewey et Nicolas Bourriaud.

Je voudrais aussi exprimer toute mon estime pour Jacques Daignault, pour son soutien et sa présence virtuelle bienveillante à chacune de mes étapes de recherche.

Je remercie sincèrement Gene, Jacquie, Domi, Fannie et Claudie, mes artistes qui ont fait un travail sensible remarquable et que j'adore. Et puis, comment ne pas mentionner Pierre-Yves Quenette pour les moments de partage combien pertinents et aussi la présence attentive d'Alexis. Sans eux les choses auraient été plus difficiles. Et enfin Dominique Torrubia qui s'est proposée spontanément pour lire et corriger ce manuscrit.

## **Avant-propos**

« Dibutade, sicyonien, potier de terre, ayant vu un portrait que sa fille, amoureuse d'un jeune homme qui s'en allait, avait tracé sur son ombre contre une muraille, à la lumière de la lampe [...] » (Pline, Histoire naturelle. XXXV, p.151-152).

Il y a, semble-t-il, quant à l'origine de la peinture, un mythe qui nous vient de Pline l'Ancien au premier siècle de notre ère. Le mythe raconte comment une jeune corinthienne, la fille d'un potier de Sicyone nommé Dibutade, se met à tracer sur le mur l'ombre de son amant afin d'en conserver le souvenir. Triste de savoir son amant partir à la guerre, d'où vraisemblablement il ne reviendra pas, elle dessine le contour de son ombre au moyen d'un morceau de charbon. La légende raconte que son père, ému par le dessin de sa fille, applique sur cette silhouette une couche d'argile en reproduisant ses contours et, après l'avoir détachée du mur, la met au feu, de sorte qu'à la fin il obtient un portrait fixe et durable. C'est donc à Dibutade que la tradition corinthienne attribue l'invention de la plastique. Une interprétation du mythe veut que la phase de l'ombre représente l'amour de l'autre et cette volonté d'en retenir l'image. Dibutade, quant à lui, immortalise l'amour de sa fille en réalisant son portrait. Cette composition est un beau morceau de poésie, la fille de Dibutade grave son souvenir sur le mur, la flamme de la lanterne vacille, fragile, elle va s'éteindre et quand partira le jeune homme, le père, touché, immortalise la scène. Car à la fin l'ombre s'évanouit et s'efface, mais derrière elle l'œuvre du père demeure, persiste.

La légende, célèbre dans les milieux artistiques, possède une part de vérité. Le dessin est bien né du contour d'une forme, notamment dans les grottes préhistoriques, par exemple en France, à Gargas dans les Hautes-Pyrénées, l'homme avait détourné sa main sur le mur d'une matière colorée de rouge. Mais si à l'égard de l'interprétation du mythe il y a une confusion, ceci vient de ce que, dans ces récits

mythiques retraçant l'origine des arts, le dessin est toujours implicitement considéré comme le point départ de chacune des techniques figuratives. Ce double naturel qu'est l'ombre portée semble constituer le modèle nécessaire pour que l'homme puisse avoir l'idée de l'imiter et d'inventer des doubles artificiels, et notamment la peinture.

Mais, si nous déplaçons un peu l'éclairage, non plus sur l'imitation ou sur la reproduction, mais sur la production. Supposons que le dessin de l'ombre de l'amant n'est plus la prémisse d'un tableau à venir, mais qu'il constitue l'œuvre en elle-même et à part entière. Que dans le travail de la main et de l'esprit de la jeune femme tout l'artistique était déjà là, présent dans sa production. Elle qui, en dessinant, ne cherchait pas tant à fixer la mémoire de son amant, mais au contraire à introduire son souvenir dans sa mémoire à elle, à l'intégrer à cette dimension mouvante qu'est sa propre mémoire. Avec Bergson (2009, 2010) nous pensons que la mémoire n'est pas seulement la faculté de se souvenir, mais elle est plus que cela : « La mémoire est une dimension de la conscience que tout individu a d'exister. » (cité dans Barnier, 2003, p.4). De là, nous pouvons imaginer qu'en dessinant, la jeune fille s'était rendue capable de conscience. Qu'en s'appuyant sur sa conscience du passé elle avait mieux compris le présent et s'était donné ainsi les moyens d'anticiper l'avenir. Qu'en dessinant, en prenant ainsi son empreinte, non seulement elle avait gardé la trace de son amant, mais la jeune femme avait aussi envisagé sa disparition.

Cette beauté mélancolique, qu'est le geste inaugural de la peinture deviendrait alors celle d'une conscience, la prise de conscience du déroulement temporel d'une existence. Par l'inscription de son expérience amoureuse dans ce temps qui lui est propre, la fille de Ditutabe, dont on ignore encore aujourd'hui le nom, acquiert une identité, elle devient la première des artistes. Mais surtout, cette nouvelle interprétation du mythe propose une autre connaissance. Elle met en valeur le caractère unique du temps formatif vécu à même l'artistique.

L'œuvre mise en pratique ou l'artistique *se faisant* est formatif parce qu'il est conscience de soi, parce qu'il permet une prise de conscience de l'existence éprouvée dans le temps. L'œuvre est dans la vie de l'artiste comme un pont jeté entre le passé et l'avenir dira Bergson, « [...] un trait d'union entre ce qui a été et ce qui sera » (cité dans Barnier, 2003).

## Sommaire

Remerciements	4
Avant-propos	5
Sommaire	8
Liste des figures	11
Résumé ( <i>substantiel</i> )	12
<b>Introduction</b>	<b>16</b>
<b>Chapitre 1: Problématique, problème et objet de recherche</b>	<b>25</b>
1.1 Problématique	26
1.1.1. De l'art : quelques fondements philosophiques	27
1.1.2. De l'art pour quoi : une affaire de formation	32
1.1.3. De l'art pour qui : une question d'éducation	44
1.2 Situation problématique	49
1.3 Problème de recherche et question	52
1.4 Pertinence de l'étude	54
1.5 Parcours biographique de la chercheuse	55
<b>Chapitre 2 : Présupposés philosophiques et analyse conceptuelle</b>	<b>60</b>
2.1 Présupposés philosophiques	61
2.1.1 Le monde phénoménologique	62
2.1.2 L'intentionnalité	65
2.1.3 De la réduction à la pratique de l' <i>epochè</i>	66
2.1.4 L'être au monde	67
2.1.5 Les existentiels	69
2.2 Analyse conceptuelle	73
2.2.1 L'expérience	74
2.2.2 L'artistique comme pratique	75
2.2.3 La pratique de soi	79
2.2.4 Le Soi en formation	79

2.3 L'artistique comme pratique de soi en formation	85
<b>Chapitre 3 : Fondements méthodologiques</b>	<b>88</b>
3.1 Faire de la recherche phénoménologique et écrire	89
3.2 Le chemin de la phénoménologie	94
3.2.1 L'étude d'une expérience vécue	96
3.2.2 Une logique descriptive	100
3.2.3 L'analyse du champ de présence	107
3.2.4 Une pratique du texte	111
3.3 Devis de recherche	118
<b>Chapitre 4 : Orientation de l'analyse et synthèse des résultats</b>	<b>122</b>
4.1 Exploration de l'expérience de se former avec l'artistique	123
4.2 Descriptions thématiques d'expériences	127
4.2.1 Description thématique de l'expérience de Gene	129
4.2.2 Description thématique de l'expérience de Jacquie	138
4.2.3 Description thématique de l'expérience de Domi	147
4.2.4 Description thématique de l'expérience de Fannie	157
4.2.5 Description thématique de l'expérience Claudie	164
4.2.6 Description thématique de l'expérience d'Esse	173
4.3 Analyse existentielle	182
4.3.1 Modèle d'analyse existentielle	184
4.3.2 Analyse existentielle de l'artistique comme pratique de soi	185
<b>Chapitre 5 : L'artistique comme pratique de soi en formation</b>	<b>190</b>
5.1 L'accès à la formativité depuis les existentiels	192
5.1.1 S'engager dans l'artistique depuis la corporéité	193
5.1.2 Faire depuis la relationalité, la temporalité et la spatialité	198
5.1.3 Regarder depuis la relationalité, la temporalité et la spatialité	207
5.1.4 Partager depuis la relationalité, la temporalité et la spatialité	215
5.1.5 Comprendre dans l'artistique depuis la formativité	226
5.2 Le principe de formativité artistique	237
<b>Conclusion</b>	<b>249</b>

<b>Bibliographie</b>	<b>260</b>
Appendice A : Présentation aux participantes et consentement	268
A.1 Présentation du projet de recherche	269
A.2 Lettre aux participants	277
A.3 Lettre de consentement	279
Appendice B : Préparation et protocole d'entretien	280
B.1 Préparation aux entretiens	281
B.2 Protocole d'entretien d'explicitation	285
Appendice C : Lecture et validation des descriptions thématiques	290
C.1 Lettre adressée aux artistes en pratique	291
Appendice D : Descriptions d'expériences	293
D.1 Description thématique de l'expérience de Gene	294
D.2 Description thématique de l'expérience de Jacquie	307
D.3 Description thématique de l'expérience de Domi	320
D.4 Description thématique de l'expérience de Fannie	333
D.5 Description thématique de l'expérience de Claudie	342
D.6 Description thématique de l'expérience d'Esse	355
Appendice E : Lettre au pédagogue artiste sur le pouvoir de peindre	368
E.1 Lettre au pédagogue artiste	369
Appendice F : Résumés	376
F.1 Résumé français	377
F.2 Résumé anglais	378

## Liste des figures

Figure	
3.1 Principes épistémologiques, opératoires et qualitatifs	95
3.2 La pratique de l' <i>epochè</i>	102
3.3 Les étapes opérationnelles du chemin de la phénoménologie	118
3.4 Devis de la méthodologie de recherche	119
4.1 L'artistique comme processus de création	126
4.2 Gene, série : « Mémoire d'être : spiritualité ».	129
4.3 Domi, « Mémoire »	138
4.4 Jacquie, « Comme un arbre »	147
4.5 Fannie, série « Elle »	157
4.6 Claudie, série : « Autoportrait au poisson : Immobilité »	164
4.7 Esse, « Sang mêlé »	173
4.8 Modèle d'analyse existentielle	184
4.9 Analyse existentielle de l'artistique comme pratique de soi	186
5.1 L'artistique comme pratique de soi en formation	236

## **Résumé (*substantiel*)**

Parler de la pratique artistique comme d'une expérience formatrice semble devenu une évidence dans le monde de l'éducation. L'artistique comme pratique de soi porte de manière intrinsèque la « formation éducation », tel que le suggère le terme allemand *Bildung*. La formation humaine au sens fort, celle qui concerne *tout l'être dans sa forme*, s'articule à même la pratique artistique, elles s'inscrivent toutes deux dans un seul et même processus qui conduit vers la *structure de notre existence formative* (Honoré, 1990). Dans l'enseignement des arts de même que par la médiation artistique, la pratique artistique participe de façon significative aux valeurs formatives et éducatives de l'art, lorsque l'apprentissage de celui-ci est conduit vers le développement de la personne. En revanche, il semblerait que l'on s'interroge peu sur le sens qu'accorde celui qui, en contexte, prend part à son expérience de formation. Selon une approche phénoménologique, l'objectif premier de cette recherche est de dégager le sens de l'expérience de l'artistique comme pratique de soi en formation, et ce, tel qu'elle est vécue et explicitée par six artistes cochercheurs.

Actuellement, les études accessibles dans le monde de l'éducation afin de se documenter à propos des valeurs formatrices de l'artistique sont nombreuses. Issues de différents domaines (philosophie, sociologie, biologie, sémiologie) elles donnent lieu à des modifications de programmes scolaires, notamment elles proposent périodiquement de nouvelles des stratégies pédagogiques en enseignement artistique. Toutefois, la recension des écrits fait état de très peu d'études qui s'appuient sur celui qui vit pour lui-même cette expérience de se former avec l'artistique. Or fonder la compréhension d'une expérience sur celle du sujet, et donc ne pas séparer l'acte de se former de la personne qui se forme, nous semble d'un apport considérable. Notamment, comprendre l'expérience de l'artiste en formation pourrait contribuer à la définition des valeurs éducatives et formatives de l'activité artistique, de même

qu'à l'orientation des stratégies pédagogiques en enseignement des arts et des pratiques d'accompagnement en médiation artistique. Ce bref constat met ainsi en évidence l'importance de s'interroger sur la manière dont l'artiste vit et comprend pour lui-même l'expérience de se former avec la pratique artistique.

L'enjeu de notre recherche consiste à nous pencher sur une expérience vécue et donc à rendre intelligible la manière dont l'artiste vit, avec sa pratique artistique, sa relation formatrice. Pour accéder à un niveau de compréhension du sens de cette expérience humaine, nous nous sommes intéressés aux méthodes qui permettent son examen, si bien qu'en définitive, les pratiques d'investigation en première personne nous apparaissent incontournables pour favoriser son dévoilement. C'est donc avec une approche phénoménologique que nous nous engageons à cheminer dans cette recherche, tout en nous appuyant sur la posture épistémologique qui la fonde, ainsi qu'en répondant au mode opératoire et à l'attitude qu'elle commande au *marcheur-phénoménologue en éducation* (Morais, 2012). Les résultats de la recherche rendront intelligible l'expérience de se former avec l'artistique comme pratique de soi, tel qu'elle est vécue par six artistes cochercheurs participants.

Les deux principaux objectifs qui orientent la recherche sont les suivants :

- *Dégager le sens de l'expérience de l'artistique comme pratique de soi en formation tel qu'elle est vécue et explicitée par les six artistes cochercheurs.*
- *Rendre intelligibles les conditions d'émergence de la formativité humaine depuis l'analyse existentielle de l'expérience de l'artistique comme pratique de soi vécue par les artistes participants.*

Pour atteindre ces objectifs, et ce, selon la spécificité de la pensée phénoménologique, nous avons recours à une méthode descriptive, qui, tout en mettant en suspend les considérations théoriques *a priori*, montre l'expérience telle

qu'elle apparaîât. La collecte de données s'étale sur une période de trois années. Des entretiens informels ont eu lieu, ainsi que des entretiens d'explicitations à la fin de la période pour chacun des artistes. Ils ont permis de réaliser une première description thématique de l'expérience, qui fut validée par les artistes participants.

Le postulat de départ qui guide la recherche présuppose que nous sommes noués au monde et que nous ne pouvons comprendre la personne humaine sans tenir compte de ce lien indissociable et déterminant de notre rapport au monde. C'est-à-dire que la personne humaine éprouve, signifie et comprend ce qui lui est donné de vivre depuis son *champ de présence à soi, aux autres et au monde* (Merleau-Ponty, 1945). Comme une manière d'exister commune à tous les individus, il n'y aurait de monde que depuis cette conscience ontologique fondamentale et déterminante de notre expérience et qui fait de nous ce que nous sommes (Varela, 1989). Notre *champ de présence* est composé d'existenciaux : la relationalité, la corporéité, la spatialité, la temporalité. Cette conscience existentielle de notre être au monde, depuis les existenciaux qui la constituent, donnerait accès à notre *formativité humaine* : une conception de la formation culminante dans l'œuvre de Bernard Honoré. Ce présupposé philosophique nous sert donc d'assise pour la production de notre grille d'*analyse existentielle*, de même que pour son opérationnalisation. Ainsi, à la lumière de la formativité humaine (Honoré, 1990), l'analyse existentielle de l'expérience permet de rendre intelligibles les conditions d'émergence de la formation de soi depuis le *champ de présence à l'expérience*. L'expérience vécue de l'artistique dévoile les conditions de possibilité de sa formativité et nous permet à terme de réaliser la *description formative de l'artistique comme pratique de soi en formation*.

Conformément à l'approche phénoménologique retenue, ainsi qu'à ses règles de procédure, les résultats ont donné accès à l'expérience de se former avec l'artistique. Bien que la démarche ne soit pas exempte de situations difficiles et parfois même déroutantes pour la chercheuse, il semblerait que l'artiste selon certaines conditions de possibilités accède, depuis son expérience de l'artistique, à la

formativité humaine. Ces conditions de dévoilement de la formation constituent les éléments clés qui influencent implicitement le caractère formatif de l'expérience. L'étude est révélatrice du contexte de création comme occupant une place centrale dans l'orientation formatrice de l'expérience. L'autoformation et l'intersubjectivité apparaissent comme des exigences fondamentales dans l'accomplissement de la formation de soi. Autrement dit, le contexte dans lequel l'expérience est vécue soit, le caractère des relations humaines, de même que les stratégies pédagogiques et les procédures d'accompagnement, joue un rôle primordial dans le dévoilement de la formation de celui qui vit sa pratique de l'artistique.

La contribution de notre thèse dans le monde des sciences de l'éducation comporte deux volets. D'une part, elle suscite des réflexions quant aux stratégies pédagogiques en enseignement des arts et en recherche-crédation, ainsi qu'à propos des procédures d'accompagnement de changements en contexte de formation psychosociologique. La recherche propose des solutions quant aux stratégies pédagogiques en enseignement des arts et en pratiques d'accompagnement en médiation artistique et culturelle. D'autre part, le fait d'accéder à une expérience humaine depuis la conception philosophique du *champ de présence*, et plus particulièrement d'y avoir accès par le biais d'une *analyse existentielle*, montre une méthode de recherche rigoureuse et un modèle méthodologique intéressant qui s'offrent au chercheur en éducation, qui veut poursuivre des recherches dans ce sens, et qui en somme vise la compréhension d'une expérience humaine.

## **INTRODUCTION**

« *Créer c'est mêler production et produit dans un dispositif d'existence.* » « *Praxis égale poïesis. Créer, c'est se créer.* »  
Nicolas Bourriaud

La pratique artistique porte en elle-même, et ce de manière intrinsèque, les exigences fondamentales de la « formation éducation » suggérées par le terme allemand de *Bildung*. La formation humaine au sens fort, celle qui concerne tout l'être dans sa forme et qui implique une transformation de la personne dans ce qu'elle a de fondamentalement humain (Fabre, 1994, p.49), s'articule à même la pratique artistique. Elles s'inscrivent toutes deux dans un seul et même mouvement qui conduit vers *la structure de notre existence formative* (Honoré, 1990). Telle était en résumé, la conclusion de notre précédent travail de recherche (Morais, 1999) qui portait sur une phénoménologie du processus de création plastique. Par contre, nous n'en sommes pas venus là où vient à la parole l'épreuve de la formation, pour dire les actes, les ressentis et les sentiments qui accompagnent son dévoilement pour celui qui vit cette expérience. Parler de l'artistique comme pratique de soi en formation, avec notre expérience vécue de plasticienne et aussi avec l'expérience de six chercheurs participants, telle est l'exigence posée à la chercheuse dans le cadre de la recherche qui s'amorce ici, depuis sa double position d'enseignante en pratique artistique et d'artiste-plasticienne engagée en production artistique.

Le projet de recherche qui s'amorce ici est donc issu de deux pratiques professionnelles, soit celles d'artiste-plasticienne et d'enseignante en arts visuels. C'est d'abord depuis notre recherche picturale sur l'autobiographie que nous avons engagé notre pratique artistique dans une démarche de travail formatif sur soi. Pratique validée par la suite dans le cadre de nos études supérieures soit, par le biais

d'une phénoménologie de notre processus de création. Mais c'est surtout notre pratique professionnelle d'enseignement artistique qui fait de notre réflexion sur le phénomène un sujet aussi décisif et prépondérant. C'est en effet la difficulté et aussi l'intérêt d'accompagner des artistes dans des démarches signifiantes de formation de soi, qui ont stimulé notre attention et notre curiosité à écouter davantage celui qui vit l'expérience de se former avec l'image. D'apporter une présence attentive à celui qui se découvre en lui-même tout en s'imaginant et qui crée son monde comme représentation en se laissant former par lui. Qu'en est-il donc de sa mise en forme? Quel équilibre atteint-il? Pour quel achèvement œuvre-t-il? D'ailleurs, si nous avons pu rester auprès de ces apprenants-artistes durant de si longues années d'enseignement, nous avons vécu pour les uns le plus profond désarroi, et pour d'autres cette formation attendue, ce tournant génial qui fait du phénomène à l'étude un événement dans notre vie personnelle.

L'expérience de l'artistique comme pratique de soi est bien connue des artistes<sup>1</sup>. Le caractère formatif de la démarche de création plastique se caractérise entre autres par le lien inséparable entre l'œuvre et la vie de l'artiste (Bourriaud, 2009). Ainsi, selon le contexte au sein duquel l'artiste est appelé à réaliser son œuvre, à la partager et à la transmettre, sa pratique pourrait contribuer à la circulation d'expériences vécues dans le flux temporel de son parcours de vie. Notamment, de ce lien formatif entre l'art et le vécu, l'artiste en témoigne : depuis ma pratique artistique, je prends la mesure de moi-même, de mon environnement, de mon monde (Desrosiers, 1995). Ou encore : je prends conscience de mes expériences de vie pour les ouvrir sur de nouvelles possibilités d'agir (Morais, 1999). Ces témoignages mettent en évidence l'ampleur des considérations à prendre pour en arriver à comprendre en profondeur cette dynamique formative portée par la pratique artistique. Car si l'artiste est appelé à se comprendre lui-même, voire à se dépasser, il

---

<sup>1</sup> Utilisé pour éviter d'alourdir le texte, l'« artiste » désigne toute personne prise au sens générique, qui développe une pratique artistique dans le domaine des arts visuels. Il s'écarte des notions de professionnel, de non-professionnel ou d'amateur.

est aussi amené à ouvrir les yeux plus profondément sur autrui et sur le monde. Bien que ces brefs témoignages ne présentent qu'une partie de ce qui en est véritablement de vivre l'expérience de l'artistique comme pratique de soi, ils suscitent néanmoins l'intérêt de s'interroger plus à fond sur ce phénomène.

Nous reconnaissons de manière assez générale que la pratique artistique est une expérience formatrice pour la personne et qu'elle participe au développement de l'individu. De même, nos sociétés modernes considèrent la pratique artistique comme une source de valeurs et de fonctions tant éducatives que formatives. D'ailleurs, les pratiques artistiques soulèvent aujourd'hui un intérêt de toute importance tant dans les milieux scolaires que dans les milieux sociaux ou médicaux et même en médiation artistique dans les entreprises. En revanche, il semble bien que l'on s'interroge peu sur le sens que prend cette expérience de se former pour celui qui y prend part. Quelle signification l'artiste attribue-t-il à son expérience de peindre? Quels bienfaits dans sa vie personnelle? Quels apports dans son cheminement individuel? Comment la pratique artistique contribue-t-elle à sa construction comme individu? Quelles conditions de réalisation favorisent l'émergence de la formation de la personne? Quels liens avec son projet de vie? Car on ne peut pas parler du lien indissociable entre formation de soi et pratique artistique, sans souligner son interaction avec le vécu de la personne et les sentiments et les perceptions qui l'accompagnent. Il faudra se pencher aussi sur ce sentiment de vertige parfois ressenti chez l'artiste, celui de se voir projeté au bord de lui-même, et de son angoisse aussi d'avoir à se révéler, mais aussi, et souvent ce sentiment de plénitude qui accompagne son expérience. C'est dans le but de comprendre mieux, et de façon approfondie, comment est vécue, ressentie et comprise l'expérience de la *formation humaine* (Honoré, 1990) pour celui qui la vit avec sa pratique artistique que nous entreprenons cette étude.

Qu'est-ce donc que se former avec la pratique artistique?

Notre intérêt pour cette recherche sur la pratique artistique nous a menés tout naturellement à nous pencher sur l'expérience vécue. De ce fait, nous en sommes venus à nous intéresser aux méthodes permettant son examen, si bien qu'en définitive, les pratiques d'investigation *en première personne* (Depraz, Varela, & Vermersch, 2000; Depraz, 2006; Vermersch, 2006) nous apparaissent incontournables pour avoir accès au dévoilement de l'expérience humaine. C'est donc avec une approche phénoménologique et les outils d'explicitation et de description en première personne qui lui sont le plus souvent associées que nous entreprenons cette recherche sur l'expérience de l'artistique comme pratique de soi en formation. Ce qui veut dire d'emblée que cette étude ne se présentera pas selon un registre habituel. En effet, enracinée dans la réflexion philosophique Husserlienne, l'approche phénoménologique est inséparable de son épistémologie et engage en cela le chercheur dans une dynamique particulière tant sur le plan opérationnel que sur le plan comportemental. « Loin de la méthodologie, la méthode phénoménologique s'apparente au sens étymologique contenu dans le mot *metodos*, qui signifie chemin, route. » (Meyor, 2007, p.112). L'approche phénoménologique consiste en effet à s'engager dans un cheminement, c'est-à-dire à poursuivre un chemin en tant que chercheur « vivant » un phénomène. Un processus de recherche qui ressemble moins à l'application d'« [...] un ensemble de procédures orientées vers des fins données indépendamment du fait de prendre ce chemin. » (De Monticelli, 2000, p.50). C'est ainsi qu'en nous appuyant sur cette idée du chemin de la phénoménologie, nous nous engageons dans cette recherche, tout en nous appuyant sur la posture épistémologique qui la fonde, ainsi que sur le mode opératoire et l'attitude phénoménologique qu'elle commande au marcheur-phénoménologue en éducation. (Morais, 2012).

Dans la recherche phénoménologique, le point de départ est toujours l'expérience d'une vraie personne, qui, dans le contexte particulier de l'individuel, du social ou du professionnel, ou depuis des circonstances de sa vie historique, veut donner du sens à un certain aspect de la vie humaine (Van Manen, 1984, 1990,

1997). Ainsi, l'étude qui s'amorce ici prend racine dans le vécu personnel du chercheur. Si bien que ce dernier s'engage dans une compréhension approfondie de la nature d'une expérience telle qu'il l'a lui-même expérimentée. C'est d'ailleurs parce qu'il a vécu « subjectivement » l'expérience à l'étude, qu'il pourra éventuellement tendre vers sa signification. Car la compréhension d'un phénomène se situe toujours à l'intersection des subjectivités depuis les rapports intersubjectifs que le chercheur saura établir entre son expérience personnelle et l'expérience de chacun des cochercheurs participants à sa recherche. C'est pourquoi il est essentiel pour le chercheur, tel que nous l'avons annoncé par ailleurs en introduction, que son intention de recherche soit celle d'étudier une expérience personnelle, une expérience qui fait l'objet d'un vécu particulier pour lui. Or, *l'artistique comme pratique de soi en formation* fait état d'une expérience issue du vécu personnel de la chercheuse, qui ouvre donc ici sa recherche sur la question de la compréhension de cette expérience vécue.

La thèse comporte cinq chapitres. Le premier reconnaît que dans le cadre d'une recherche phénoménologique, le problème de départ est que nous en savons trop à propos du phénomène à l'étude. Car tout ce que nous en savons, les conceptions, les théories et les représentations entourent *a priori* notre idée du phénomène et nuit à sa juste compréhension. (Van Manen, 1984, 1990, 1997). Le premier chapitre mettra donc au jour, dans sa partie problématique, les *aprioris* conceptuels qui servent d'assises à la compréhension du phénomène qui nous intéresse. La recension des écrits exposera d'abord quelques fondements signifiants concernant la pratique artistique dans la perspective de la formation du sujet. Cette mise à jour du corpus théorique nous permettra de soulever ces *aprioris* afin de montrer en quoi il est possible d'aborder le phénomène autrement, soit, comme une expérience humaine. Ensuite, nous poursuivrons avec la présentation de notre objet de recherche et la question phénoménologique, qui viendront clore cette première partie sur la pertinence de l'étude dans le cadre des sciences de l'éducation et le parcours biographique de la chercheuse.

Le deuxième chapitre pose le postulat de départ, qui guidera l'ensemble du cheminement de la recherche phénoménologique. Il présuppose d'abord que nous sommes noués au monde, et que nous ne pouvons comprendre la personne humaine sans tenir compte de ce lien indissociable et déterminant de notre rapport au monde. C'est-à-dire que la personne éprouve, signifie et comprend ce qui lui est donné de vivre depuis son *champ de présence à soi, aux autres et au monde* (Merleau-Ponty, 1945). Cette conscience déterminante de notre être au monde se révèle depuis des existentiels : la relationalité, la corporéité, la spatialité, la temporalité. Ensuite il est présumé que nous avons accès à formation de soi, *la formativité humaine* depuis notre lien existentiel (Honoré, 1990), et donc par le biais des existentiels. Ainsi, tendre vers le dévoilement de la formativité humaine à travers les existentiels, conduira notre analyse existentielle et à terme mènera la description formative de l'expérience à l'étude : l'artistique comme pratique de soi en formation. Le deuxième chapitre expose donc les présupposés philosophiques, le *champ de présence*, les existentiels et la *formativité humaine*, selon qu'ils guideront l'ensemble du travail de la chercheuse. Suivra l'analyse conceptuelle pour clore cette deuxième partie sur la définition des termes les plus fréquemment utilisés dans la recherche.

Le troisième chapitre constate que celui qui opte pour une approche phénoménologique n'invente pas son objet de recherche, mais il retourne au vécu spontané d'une expérience, tel qu'il se manifeste avant tout présupposé théorique. L'explicitation du sens de l'expérience exige ainsi, de la part du chercheur, une attitude d'ouverture à l'égard des différents aspects fondant l'ensemble du phénomène qu'il a l'intention d'étudier. Puisque c'est au terme de l'analyse qu'émergera sa signification, il soutiendra l'expérience dans son ouverture, pour remonter progressivement vers sa compréhension. C'est d'ailleurs ce qui distingue le marcheur-phénoménologue d'un autre chercheur, car il aura à cheminer auprès d'un phénomène tout en respectant la temporalité de sa phénoménalité. Par ailleurs, la qualité de son attention portée sur la globalité du phénomène, constitue non seulement sa compétence en tant que chercheur, mais encore la crédibilité de sa

démarche. Le troisième chapitre expose donc les fondements épistémologiques du chemin de la phénoménologie selon une dynamique « en spirale » qui tend à s'approfondir au fil de son développement, selon des étapes opérationnelles et depuis une « attitude phénoménologique. » Nous allons enfin clore cette troisième partie sur notre devis de recherche.

Le quatrième chapitre présente les descriptions thématiques d'expériences, une première synthèse des résultats de recherche et l'analyse existentielle. Il se présente en trois parties distinctes de façon à repérer chronologiquement les étapes du chemin méthodologique parcouru depuis la cueillette de données, en passant par la description thématique pour finir sur l'orientation de l'*analyse existentielle*. La première décrit brièvement les éléments essentiels de la collecte de données auprès des artistes participantes. Dans un deuxième temps, nous faisons état des descriptions thématiques d'expériences formatives selon qu'elles se manifestent dans la vie de six artistes cochercheurs participants. Il s'agit de la description d'un processus qui survient au cours de la pratique artistique et qui correspond à la transformation d'expériences en conscience, en somme à un acte formatif pour la personne qui y prend part. La troisième partie propose la grille de lecture des données qualitatives qui, tout en s'appuyant sur le champ de présence comme fondement ontologique de l'être au monde, donne accès aux conditions d'émergences de la *formativité humaine* pour celui qui vit cette expérience. Nous allons enfin clore ce chapitre sur l'analyse existentielle de l'artistique comme pratique de soi en formation.

Enfin, le cinquième chapitre se présente en deux parties distinctes. La première est consacrée à la description formative de l'artistique comme pratique de soi. Les dimensions existentielles de l'expérience sont explicitées en mettant en évidence les conditions de dévoilement de la formation de la personne depuis son expérience de la pratique artistique. La deuxième partie présente en guise de discussion, une illustration du principe de formativité artistique, tel qu'il nous a été inspiré par la description formative de l'expérience.

Finally, the thesis concludes on the contributions and the recommendations of our study and presents some relevant reflection points regarding artistic teaching and psychosociological training as well as some recommendations to develop pedagogical strategies and procedures for experiential training and artistic and cultural mediations.

## **CHAPITRE I**

### **Problématique, problème et objet de recherche**

« *Bref l'art coïncide alors avec une instance qui serait apte non seulement à sauver le monde de ses divers arraisonnements économiques et industriels, mais aussi à l'éducation et la formation du sujet.* »  
Gilles Boudinet

Dans le but de bien cerner la problématique de recherche, ce premier chapitre présente dans ses perspectives théoriques et empiriques le phénomène étudié. Il vise d'abord à expliciter ses apports théoriques par une vue sommaire des travaux qui portent sur le caractère formateur de la pratique artistique. Bien que la perspective phénoménologique ne prenne pas pour point de départ la théorie existante, il est nécessaire de soulever les *aprioris* conceptuels à l'égard du phénomène, de façon à apporter une vision éclairée sur le développement des connaissances sur le sujet. Cette recension met au jour les études classiques qui servent souvent d'assises à d'autres plus récentes et permet de présenter la possibilité de regarder le phénomène autrement. La présentation du problème et de l'objet de recherche visant la compréhension de l'artistique comme pratique de soi en formation viendra clore cette première partie sur la pertinence de l'étude dans le cadre des sciences de l'éducation et le parcours biographique de la chercheuse.

## **1.1 Problématique**

Au moment où nous observons une montée en puissance de la subjectivité dans notre culture moderne, il apparaît une vision expressive de notre moi contemporain, que Charles Taylor (1998) nomme notre *individuation expressive*. Celle-ci

s'accompagne d'une avancée tout aussi considérable de nos conceptions de l'art et de l'expression artistique. L'art occupe désormais une place essentielle dans notre compréhension de la vie humaine. Nous y voyons peut-être là une réponse à nos besoins d'exprimer de l'intérieur notre vraie nature, ou encore le moyen de répondre à une volonté de nous définir nous-mêmes ou encore celui de nous « [...] arracher à l'emprise mortifère de la raison désengagée. » (Taylor, 1998, p.473). Nous pourrions aussi penser que nous assistons à un renversement des valeurs. Il semble bien en effet, que ce tournant expressif du moi individu ferait appel à un ensemble d'attitudes – la sensibilité, le vécu, l'imagination, le corps – devenues aujourd'hui des valeurs positives. Des valeurs auxquelles, nous le verrons plus loin, la pratique artistique participe largement.

En tout état de cause, nous sommes à même de constater que la place et la demande d'art et d'activités artistiques dans nos sociétés contemporaines prennent de plus en plus d'importance. Selon Alain Kerlan (2004) nous assistons à des initiatives et à des actions d'envergure qui affichent la volonté d'une promotion de l'art tant comme « secours » éducatif, que comme modèle d'éducation ou encore comme outil d'intervention sociale. L'art deviendrait dans certains milieux une exigence sociale, voire il jouerait un rôle prépondérant comme acteur politique. De là, les rôles éducatifs et formateurs de la pratique artistique ne cessent d'être affirmés. Pourquoi? Pour quoi? Qu'attend notre société, qu'attendons-nous – enseignants, formateurs, parents, animateurs, citoyens, thérapeutes – du recours aux arts et à l'imaginaire? De l'art oui, mais pourquoi faire? (Solves, 2000).

**1.1.1 De l'art : quelques fondements philosophiques.** La question des valeurs formatives et éducatives de l'art et de la création artistique n'est pas nouvelle. En effet, son caractère formateur et éducatif pour la personne fait l'objet de réflexions, d'intuitions et de visions philosophiques de tous les temps. Comme la politique ou le savoir, l'art et l'éducation prendraient des airs d'universalité, en ceci

qu'ils seraient des propres de l'homme qui demandent à être pensés. Si bien qu'en définitive, un nombre considérable de documents est disponible, comme autant de pensées diversifiées se présentent à leurs sujets. La philosophie de l'art sert le plus souvent de fondements, explicitement ou non, aux études et aux recherches plus récentes en pratique artistique. Nous allons donc d'abord nous familiariser avec cette question des valeurs formatives de l'art et de la pratique artistique, en effectuant une brève mise en perspective historique des fondements philosophiques à son propos, de façon à ne retenir par la suite que quatre thèmes essentiels. Des thématiques qui par ailleurs, occupent une place importante au sein des questions contemporaines les plus souvent débattues, car elles concernent les théories rencontrées actuellement par les artistes et les enseignants des arts à propos du caractère formateur et éducatif de la pratique artistique. Il nous a donc semblé intéressant de retourner d'abord aux textes fondateurs, afin de développer par la suite ces axes thématiques, qui constitueront en quelque sorte nos points de repère philosophiques quant au développement de la connaissance sur l'artistique comme pratique de soi.

Reprenons donc la question depuis l'« ambivalence originelle » qui pèse sur l'art et l'éducation esthétique depuis Platon. Kerlan (2004) nous rappelle en effet que dans *La République*, Platon en était venu à rendre l'artiste coupable de menacer l'ordre de la cité. Et puisqu'il ne peut y avoir de cité juste sans une éducation appropriée, il réservait la tâche d'éduquer aux philosophes. Par ailleurs, ceux qui, poètes et artistes, exerçaient cette activité artistique considérée comme étant mensongère et inférieure seraient chassés de l'école et de la cité. Inversement, Kerlan (2004) souligne que dans *Le banquet*, Platon avait fait l'apologie de l'art et de la beauté, pour leur attribuer des valeurs des plus exaltantes, voire les élever jusqu'à l'ordre du sacré. De là, l'amour du beau serait le premier échelon, le plus puissant, qui permet d'ouvrir le monde de l'intelligible. Une ambivalence en somme que nous aurions héritée de Platon et qui évoquerait à la fois notre méfiance à l'égard de l'art en éducation, et aussi sa plus haute valorisation sous la catégorie du beau. Par voie de conséquence, toujours selon Kerlan (2004) depuis Platon une longue chaîne de

suspicion traverse l'histoire de l'éducation artistique et de la culture en occident. Jusqu'au tournant du 19<sup>e</sup> siècle, l'art aurait conservé une place inférieure dans l'école et dans la société. En revanche, il naîtra simultanément un assentiment incontestable issu du romantisme (18<sup>e</sup> siècle). Cette adhésion pour l'artistique, qui se dégage notamment des thèses de Schiller dans les *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (1794) annonce que seule l'éducation esthétique éduquerait pleinement, de même qu'elle seule permettrait à l'homme de s'accomplir et de se réaliser totalement dans toute sa richesse, sa nature et son essence (Ruby, 2005; Kerlan, 2004; Taylor, 1998).

D'ailleurs, le romantisme avait annoncé cette « sacralisation » de l'art et de l'éducation artistique telle que nous pouvons la reconnaître aujourd'hui. D'abord repéré comme un mouvement artistique au cours du 18<sup>e</sup> siècle en Allemagne, et puis au début du 19<sup>e</sup> siècle en France, en Italie et en Espagne, le romantisme était à l'origine une revendication des poètes à l'usage du « je » et du « moi ». Il est devenu par la suite une réclamation des droits de l'individu, du sujet et de l'imagination. De plus, apparaissant en réaction contre la régularité classique jugée trop rigide et le rationalisme philosophique ayant cours aux siècles antérieurs, le romantisme est suivi d'un « grand bouleversement de la pensée et de la sensibilité » (Taylor, 1998, p. 461). Il apportait des valeurs esthétiques et morales nouvelles, des idées et des thématiques originales qui ne tardèrent pas à influencer différents domaines. Pour simplifier l'idée du romantisme, nous dirons qu'il se joue avec lui une sorte de réconciliation entre raison et sensibilité, comme s'il devait entraîner une plénitude de bonheur entre désir sensuel et quête de sens. Cette période romantique caractérisée par son « tournant expressif » (Taylor, 1998) était donc marquée par un nouveau pouvoir d'expression de l'individu. Or l'art apparaissait donc et de toute évidence comme étant le lieu privilégié de cette expression. C'est d'ailleurs avec la peinture que le principe de subjectivité triomphe et que le romantisme atteint son apogée (Cauquelin, 1998, p.25). Pour reprendre le chemin de pensée de Taylor (1998), l'art imaginaire du romantisme est au cœur de la modernité qui le prolonge en quelque

sorte. Car, ce que le romantisme apportait à l'art de l'époque et qui subsiste encore aujourd'hui, est une place digne d'une activité supérieure, voire une voie d'accès privilégiée au sens, à la vérité et à l'harmonie (Kerlan, 2004). De plus, ce qui était nouveau pour les romantiques et qui demeure dans nos représentations contemporaines est que le « [...] sujet possède en réalité, contrairement aux êtres des cultures antérieures, des profondeurs intérieures. » (Taylor, 1998, p.269). Il ne tient donc qu'à lui de se saisir dans son intériorité, de s'exprimer et s'extérioriser. C'est ainsi que pour les romantiques contemporains que nous sommes, si l'essentiel est dans la totale et complète définition de soi-même, l'expression et la création répondent à cet idéal. L'art et l'expression artistique permettent de nous réaliser et de nous parachever en tant qu'être humain.

Il faut souligner aussi que l'idée d'un art romantique doit énormément à la philosophie kantienne. En effet, Emmanuel Kant (1790) cherchait à expliquer pourquoi nous jugeons qu'une chose est belle, et à préciser en quoi consiste « un jugement de goût ». Dans sa *Critique de la faculté de juger* (Philonenko, 1993), le beau serait pour lui le produit d'un sens purement esthétique. C'est-à-dire que ce n'est pas l'objet qui est beau, mais la représentation que l'on s'en fait. Kant situe ainsi le beau comme un intermédiaire entre la sensibilité et l'entendement, ayant une fin interne : l'harmonie de nos facultés subjectives. Depuis sa pensée, Kant éclaire l'idée du romantisme et Friedrich Schiller (1763) développe quant à lui ses considérations éducatives de l'art dans un texte fondateur : les *Lettres sur l'éducation artistique de l'homme* (Ruby, 2005; Kerlan, 2004; Taylor, 1998). Selon ces auteurs, Schiller, qui avait lu Kant, y expose sa thèse selon laquelle le jeu, par lequel nous cherchons la beauté, est celui-là même qui unit la forme et la vie en nous. La beauté serait donc le reflet de la liberté de l'homme en ce monde sensible. Et parce que l'humanité est divisée par nature entre raison et instinct et que ces deux dimensions de l'homme s'affrontent, la liberté ne peut s'épanouir. Mais avant tout, Schiller croyait en l'éducation artistique justement pour ses vertus unificatrices de l'imagination et de la sensibilité, de même que pour celles de la solidarité de l'âme et

du corps. Or, si les thèses de Schiller et celles de Kant ont fortement influencé l'époque romantique, elles sont aussi à la source de nos conceptions modernes qui, au 20<sup>e</sup> siècle, font de l'art et de l'expression artistique un paradigme éducatif à l'égard de la formation de la personne et de la construction de l'individu (Kerlan, 2004).

Comme nous venons de le constater, nos convictions sur les valeurs formatives et éducatives de l'art et de la création artistique reposent sur des fondements philosophiques auxquels la modernité n'échappe pas. Nous avons pu ainsi comprendre mieux comment nous en sommes venus à attribuer à l'art ce rôle d'éducateur si particulier et combien privilégié. En vue d'organiser et de théoriser cette question, l'histoire de l'art se structure autour de trois grands paradigmes esthétiques : classique (autour de Platon) romantique (près de Schelling) et critique (autour de Kant). En revanche, la quantité et la densité des écrits ne nous permettent pas de saisir l'ampleur du phénomène esthétique et de fournir une description détaillée des finalités éducatives de l'art du 20<sup>e</sup> siècle. De même, notre démarche ne pourra guère avoir la prétention d'apporter une saisie exhaustive des théories sous-entendues aux différents courants de pensée. Mais, puisque nous en sommes à tenter la synthèse de cette première section problématique, nous allons donner la parole à Boudinet (2006). Ce dernier a développé un parcours croisé entre deux philosophes ayant des postures complètement différentes. Toutefois, au-delà des divergences de pensées qui opposent Martin Heidegger et Theodor W. Adorno, Boudinet découvre entre eux une « entente tacite » sur les valeurs formatives qu'ils accordent à l'art. Ainsi l'art aurait :

« [...] une valeur salvatrice qui garantit ou instaure le langage, la pensée et le savoir au titre d'une possibilité d'esprit critique, d'émancipation et de parole. Bref, l'art coïncide alors avec une instance qui serait apte non seulement à sauver le monde de ses divers arraisonnements économiques et industriels, mais aussi l'éducation et la formation du sujet. » (2006, p.6).

**1.1.2 De l'art pour quoi : une affaire de formation.** Non seulement nous pouvons considérer que l'art et la pratique artistique participent à la formation de la personne et à la construction de l'individu, mais le plus souvent des positions philosophiques servent d'assises pour des études plus récentes à leurs sujets. Notamment, dans le domaine de la pratique artistique en recherche-crédation et celui de l'enseignement des arts, bon nombre de recherches sont inspirées de la philosophie de l'art. De plus, il arrive parfois que ces *aprioris* théoriques demeurent implicites et construisent donc « antérieurement » la pensée du chercheur à propos du phénomène qu'il a l'intention d'étudier. Or, puisqu'il en est précisément des principes mêmes de la phénoménologie que de soulever les *aprioris*, nous les mettons ainsi à jour avec l'explicitation qui suit, afin de reconnaître par la suite le phénomène tel qu'il apparaîtra dans son essence. Il s'agit donc de développer quatre thématiques autour desquelles s'organise l'idée de l'art et de l'éducation artistique comme formation et construction de soi. Des thématiques qui ne se présentent pas comme des théories de l'art au sens systématique du terme, mais qui jouent un rôle de « [...] vision d'ensemble comme des philosophies » (Cauquelin, 1998, p.12). Il s'agit donc de décrire ces quatre courants de pensée qui attribuent à l'art des valeurs formatives. Nous développerons ce qui en est de nos compréhensions de l'art comme création de soi, comme construction de l'individu, comme une éthique et comme une expérience.

*De l'art comme création de soi.* Henri Bergson (2009) se verra définir l'art comme un acte vital, celui d'un créer et d'un se créer. Sa conception de la pratique artistique suppose que l'acte de créer comprend implicitement et simultanément la création de soi. Par contre, cette création de soi de Bergson ne veut pas dire se tourner vers l'intérieur, vers un soi qu'il faut exprimer. Bien au contraire, la création de soi signifie prendre le risque de se porter hors de soi, jusqu'à se laisser pénétrer par ce que Proust nomme notre *mémoire involontaire* (Kristeva, 1994). L'art comme création de soi, concerne donc cette transformation de soi qu'instaure la

pratique artistique, reconsidérée à la lumière du temps vécu, comme une façon de s'inventer à nouveau, ou encore comme « [...] une nouvelle manière d'habiter le temps. » (Taylor, 1998, p.577).

Bergson fut l'un des premiers à repenser le temps vécu. Sa thèse s'appuie en effet sur la perception du temps qu'il définit en ce terme de *durée* (2010). À l'écart du temps chronologique, Bergson affirme que le temps « réel » n'est pas seulement la succession de moments immobiles, il est aussi création. Le temps vécu n'est pas que passage ou écoulement, il est aussi changement, transformation, ouverture du possible. Ce temps perçu comme durée est *un faire advenir*. Faire advenir désigne ce temps sensible qu'on accorde à la création (plastique ou littéraire) et dont parle Proust : « Retrouver le temps serait le faire advenir : extraire le senti de son appartement obscur; l'arracher à l'indicible; donner signe, sens et objet à ce qui n'en avait pas. » (Kristeva, 1994, p.418). Ce temps vécu du faire artistique s'inscrit à même l'action de celui qui, tout en faisant, se fait lui-même. Il agit sur sa propre transformation, celle de l'artiste en l'occurrence, mais aussi celle de l'homme en général. Bergson l'expose ainsi longuement :

« De même que le talent du peintre se forme ou se déforme, en tout cas se modifie, sous l'influence même des œuvres qu'il produit, ainsi chacun de nos états, en même temps qu'il sort de nous, modifie notre personne, étant la forme nouvelle que nous venons de nous donner. On a donc raison de dire que ce que nous faisons dépend de ce que nous sommes; mais il faut ajouter que nous sommes, dans une certaine mesure, ce que nous faisons, et que nous nous créons continuellement nous-mêmes. Cette création de soi par soi est d'autant plus complète, d'ailleurs, qu'on raisonne mieux sur ce qu'on fait. Car la raison ne procède pas ici comme en géométrie, où les prémisses sont données une fois pour toutes, impersonnelles, et où une conclusion impersonnelle s'impose. Ici, au contraire, les mêmes raisons pourront dicter à des personnes différentes, ou à la même personne à des moments différents, des actes profondément différents, quoiqu'également raisonnables. À vrai dire, ce ne sont pas tout à fait les mêmes raisons, puisque ce ne sont pas celles de la même personne, ni du même moment. C'est pourquoi l'on ne peut pas opérer sur elles *in abstracto*, du dehors, comme en géométrie, ni résoudre pour autrui les problèmes que la vie lui pose. À chacun de les résoudre du

dedans, pour son compte. Mais nous n'avons pas à approfondir ce point. Nous cherchons seulement quel sens précis notre conscience donne au mot « exister », et nous trouvons que, pour un être conscient, exister consiste à changer, changer à se mûrir, se mûrir à se créer indéfiniment soi-même (2009, p.6 -7).

Nous comprendrons dès lors que pour Bergson (2009) l'art est un révélateur. C'est-à-dire que l'artistique fait advenir ces choses invisibles de la perception qui ne frappent pas notre conscience et nos sens de prime abord. Car plus nous sommes occupés à vivre, moins nous sommes aptes à contempler. Mais l'artiste lui, grâce à la distraction qui lui procure son attitude contemplatrice, se libère des nécessités de la vie pratique et retrouve et crée tout à la fois l'intensité première de sa perception. L'art aurait donc paradoxalement pour l'artiste un pouvoir de créer ce qui se révèle de son être. Ce qui n'est pas, toutefois, de l'ordre du « psychologisme ». L'artiste n'est pas sur le divan du psychanalyste. Mais, ceci concerne le réel tel qu'il s'empare de l'artiste lorsque celui-ci est engagé dans une démarche de création artistique.

« [...] de loin en loin, par un accident heureux, des hommes surgissent dont les sens ou la conscience sont moins adhérents à la vie. La nature a oublié d'attacher leur faculté de percevoir à leur faculté d'agir. Quand ils regardent une chose, ils la voient pour elle, et non plus pour eux. Ils ne perçoivent plus simplement en vue d'agir; ils perçoivent pour percevoir – pour rien, pour le plaisir. Par un certain côté d'eux-mêmes, soit par leur conscience soit par un de leurs sens, ils naissent détachés; et, selon que ce détachement est celui de tel ou tel sens, ou de la conscience, ils sont peintres ou sculpteurs, musiciens ou poètes. C'est donc bien une vision plus directe de la réalité que nous trouvons dans les différents arts; et c'est parce que l'artiste songe moins à utiliser sa perception qu'il perçoit un plus grand nombre de choses. » (Bergson, 2009, p.153.)

Ainsi, à travers son faire-artistique, l'artiste comme le philosophe, se détache de la perception commune ou ordinaire, pour mieux laisser place en lui et s'ouvrir à une perception plus attentive, plus attachée à ces choses telles qu'elles apparaissent véritablement en elles-mêmes. Or cette monstration de l'attitude d'étonnement philosophique est particulièrement active chez le peintre :

« Celui-là s'attachera aux couleurs et aux formes, et comme il aime la couleur pour la couleur, la forme pour la forme, comme il les perçoit pour elles, et non pour lui, c'est la vie intérieure des choses qu'il verra transparaître à travers leurs formes et leurs couleurs. Il la fera entrer peu à peu dans notre perception d'abord déconcertée. Pour un moment au moins, il nous détachera des préjugés de forme et de couleur qui s'interposaient entre notre œil et la réalité. Et il réalisera ainsi la plus haute ambition de l'art, qui est ici de nous révéler la nature. » (Bergson, 2009a, p.265.)

En somme, l'idée d'un art comme création de soi, celle d'un créer et se créer simultanément dans un temps vécu apparaît chez Proust autour de la notion du « temps retrouvé ». Notamment pour Proust la notion se définit dans le contexte de la création littéraire : « Retrouver la mémoire ce serait la créer, en créant des mots, des pensées à neuf. » (Kristeva, 1994, p.458). Mais à l'instar de Proust, nous pouvons considérer cette notion à l'égard de la création plastique : c'est en parcourant sa propre durée dans la création de l'œuvre que l'artiste fait advenir la création de soi.

***De l'art comme construction de l'individu.*** Penser la création artistique au plus près du travail des artistes contemporains et des principes qui structurent leurs pensées, contient l'idée que l'art est généré depuis la relation *soi-monde*. Au terme d'un travail croisé d'objectivation et de subjectivation d'une expérience vécue, l'artiste propose une rencontre – une monstration, une installation, une exposition – autour d'une œuvre devenue pour la cause un « récit communicable ». L'œuvre d'art aujourd'hui, apparaît donc comme étant ce que Bourriaud (1998) nomme un *biotexte*. C'est-à-dire que l'artiste n'expose plus une œuvre au sens littéral, mais propose une rencontre à propos de son oeuvre. Sa présentation artistique est vécue comme un véritable échange au sens d'une « transmission » (Benjamin, 2000). C'est-à-dire que l'art s'organise autour d'une rencontre à propos d'une expérience humaine vécue, comprise et transmuée en l'autre. Par conséquent, la rencontre en elle-même devient le lieu où l'individu prend forme. Un espace d'intersubjectivité où le sujet se construit avec l'autre. Par ailleurs, ces rencontres artistiques « interformatives » que

nous propose l'art d'aujourd'hui pourraient même contribuer à l'émergence d'une société relationnelle (Bourriaud, 1998, p.11).

Walter Benjamin (2000) identifie la tâche de l'artiste à une opération qui consiste à se créer un passage entre la subjectivation de l'expérience collective et l'objectivation d'une expérience individuelle. Ceci de façon à ce que l'artiste réalise un objet (tableau ou poème) qui rendra compte de la possibilité de transformation du monde, de même que la possibilité de transformation du sujet. L'œuvre est ainsi pensée comme étant le résultat d'une poétisation. Un acte poétique rendu possible parce que l'artiste a pris position face au monde. Le *Gedichtete* de Benjamin serait donc la structure depuis laquelle l'artiste réalise sa relation soi-monde. C'est là où l'artiste laisse le monde agir en lui et en même temps où il est sollicité par le monde. En définitive, la démarche de l'artiste consisterait à comprendre comment le monde agit en lui et comment il peut se saisir du monde dans la possibilité de leurs transformations mutuelles. En ce sens, nous pouvons dire que l'attitude de l'artiste est moins le reflet expressif d'un caractère individuel, mais celui d'une relation : celle de l'homme au monde et du monde en l'homme.

Cette analyse « relationnelle » de « l'artiste en monde » rencontrée chez Benjamin (2000) nous amène à comprendre la pratique artistique autrement. C'est-à-dire qu'elle permet de nous affranchir des conceptions traditionnelles qui veulent que la création artistique soit d'une part, une simple réaction sans vécu, c'est-à-dire coupée de toute expérience collective ou, d'autre part, de la pure expression sans création, c'est-à-dire le reflet d'une affectivité qui peine à se transformer en une forme exprimable. Ce que Benjamin (2000) peut apporter à la compréhension de la création artistique est précisément qu'il ne s'agit pas simplement d'une réaction à ce qui existe sans fondement sur une subjectivation du monde par le sujet. Et la création plastique n'est pas non plus une pure catharsis d'une émotion qui ne parviendrait pas à s'objectiver dans un langage artistique. De fait, l'analyse de Benjamin (2000) permet de dépasser la seule subjectivation ou la seule objectivation, pour faire entrer

ces deux opérations dans le monde de la transformation artistique. L'artiste produirait au bout du compte une œuvre de formation, qui serait le résultat d'une expérience vécue, comprise et transformée en expérience partageable et par conséquent « transformative » du monde et de l'artiste.

La notion de rencontre dans l'art contemporain revient encore une fois chez Benjamin (2000) lorsque ce dernier porte son attention sur l'effet que l'œuvre produit chez le spectateur. Au moment de la présentation de l'œuvre, artiste et spectateur sont convoqués dans une relation comprise comme étant celle d'une transformation mutuelle. Ils sont tous les deux interpellés par un vécu particulier et surtout par l'apprentissage nouveau qu'ils peuvent tous les deux en tirer. Cette attention suppose donc l'intégration des deux acteurs dans le processus formateur mis en œuvre lors de la présentation. Elle est marquée particulièrement par le maintien de l'interprétation du spectateur. Car celui-ci en effet, en toute liberté interprétative se saisira de l'œuvre pour la reprendre à son propre compte, de façon à ce que l'art demeure pour lui comme pour son auteur, un espace vivant où il est possible de se former mutuellement. La pensée d'un art qui s'exprime ainsi autour d'une transmission rend donc l'artiste et aussi le spectateur, tributaires de l'œuvre.

Ce que Bourriaud (2001) désigne ainsi comme étant de l'« art relationnel » serait issu de ces pratiques artistiques qui prennent comme point de départ théorique et pratique l'ensemble des relations humaines et leur contexte social, plutôt que de s'installer dans un espace solitaire et privé. Bref, il s'agirait d'une approche fondée sur « [...] une conception intersubjective de l'art. » (Bourriaud, 2009, p.163). Ce qui veut dire que l'art serait désormais pensé dans et par la relation humaine :

« [...] Il nous apparaît possible de rendre compte de la spécificité de l'art actuel à l'aide de la notion de production de relations externes au champ de l'art : relations qui prennent pour horizon théorique la sphère des interactions humaines et son contexte social, plus que l'affirmation d'un espace symbolique autonome et privé. [...] L'œuvre d'art constitue un interstice social. » (Bourriaud, 2001, p. 11).

La construction de l'individu « artiste » se réalise ainsi dans l'intersubjectivité. Et c'est notamment dans la pratique artistique que cette intersubjectivité se réalise concrètement, et ce, d'une façon complète. Parce que dans l'art « [...] la communication intersubjective est directe, elle ne passe pas par la médiation d'un concept ou d'une loi comme dans la science ou dans la morale. » (Philonenko, 1993, p.12).

En somme, l'idée de l'art comme construction de l'individu suppose qu'en partageant son œuvre l'artiste prend forme. Il se constitue lui-même en tant qu'individu, en même temps qu'il expérimente sa vie dans la transmission. Et c'est aussi à travers ce même partage qu'une société relationnelle peut prendre forme dans une transformation mutuelle.

***De l'art comme une éthique.*** Être artiste nous dit Nietzsche (1949) est un mode de vie. Et la vie est ce en quoi se manifeste tout être. C'est à la lumière d'une *Bildung* – formation éducation – que l'art moderne est pensé depuis cette idée de la philosophie de la vie et plus tard comme une culture de soi. En effet, Foucault (1994b) inspiré par cette idée de l'art initiée par Nietzsche, fera de l'art une *pratique de soi* qui n'est autre qu'une connaissance de soi. De là, l'art ne sera plus pensé comme un modèle esthétique, mais comme le fondement d'une éthique de l'existence. Car l'art moderne induit des attitudes, des comportements qui dans l'esprit d'une invention de soi (Bourriaud, 2009), fonctionnent comme « [...] un puissant principe d'individuation, car il promeut le développement des particularités. » (Taylor, 1998, p.596). Et c'est justement parce qu'il s'engage à l'encontre de l'uniformisation des comportements que l'art aujourd'hui serait aussi un mode de résistance.

D'abord pour Nietzsche (1949) l'art est un modèle de pensée. C'est-à-dire un moyen de penser la vie et de parvenir à vivre avec lucidité. Vivre lucidement, pour

Nietzsche c'est savoir affronter le tragique. L'art est le médium par lequel le tragique de l'existence prend forme et s'exprime. Il est aussi le lieu où la subjectivité est confrontée à sa capacité à affronter la dureté de la vie. Au bout du compte, cet art comme moyen de pensée a toujours un intérêt pour le sujet qui pense, car l'art est *Bildung* :

« L'homme capable d'émotion artistique se comporte à l'égard de la réalité du rêve comme le philosophe à l'égard de la réalité de l'existence. Il aime l'observer, et de près, car il tire de ces images du rêve une interprétation de la vie et il s'exerce sur ces phénomènes pour se préparer à la vie. » (Nietzsche, 1949, p.21).

Inspiré par Nietzsche, l'un des thèmes récurrents chez Foucault (1994b) est la prise de conscience d'idéaux éthiques. Nous comprendrons dès lors que l'accomplissement de soi dans son expression la plus pure ne va pas sans l'articulation d'un souci de soi à celui d'un souci de l'autre. Ainsi l'art serait compatible avec la morale, et ce depuis cette idée développée par Foucault, c'est-à-dire qu'il désignerait l'édification d'une esthétique du moi comme œuvre d'art (Taylor, 1998). En revanche, il faut en comprendre qu'il ne s'agit pas de penser l'art comme un modèle esthétique extérieur, mais au contraire comme étant le fondement d'une éthique. Autrement dit, il ne s'agit pas de *sculpter sa statue* avec talent et conformément à une attitude artiste, mais il s'agit de s'inventer soi-même, ce qui n'est pas exactement la même chose. S'inventer soi dans sa liberté individuelle de sa propre existence, selon son propre style et son mode de vie tout aussi personnels. Et le faire avec un sens moral. Cette morale qui depuis Foucault s'organise autour du lien étroit qui s'établit entre le rapport à soi et le rapport à l'autre (inédit, Jacques Daignault). C'est donc parce qu'il est fondé sur un choix personnel, celui d'un mode d'existence et non sur une « loi morale » que l'art moderne induit une éthique (Bourriaud, 2009, p.163).

Au plus près des conceptions contemporaines de l'art et des préoccupations des artistes actuels, Bourriaud (2009) développe une approche de l'art fondé sur une

manière personnelle d'exister. Elle s'articule autour de l'idée que l'art moderne est une « invention de soi ». « Créer c'est se créer. Les œuvres d'art [...] se révèlent ainsi inséparables du vécu de leur auteur. » (Bourriaud, 2009, p.13). Ce dernier confirme par ailleurs que le concept d'« invention de soi » a été introduit d'abord par Foucault. C'est effectivement depuis les thèses de Foucault qu'il atteste l'idée que l'art moderne « [...] induit une éthique sous-entendue par la recherche de l'échange et de la construction de situations partagées. » (Bourriaud, 2009, p.163). Selon cet auteur, l'art est donc aujourd'hui :

« Un modèle éthique au sens où il produit des possibilités de vie, de la subjectivité des relations à l'autre. Il montre comment les modes de production impliquent des modes d'existence, et incite à une individualisation des solutions éthiques. Il n'y a donc pas de morale esthétique au sens propre : seuls existent des modes éthiques informés par la pratique artistique donc l'unique impératif serait : invente-toi, produis-toi toi-même. » (Bourriaud, 2009, p.164).

Ce qui signifie en résumé que l'expérience artistique, peinture ou sculpture, est formative, parce qu'elle est avant tout l'expérience d'un artiste qui organise son œuvre autour de comportements d'attitudes qui lui sont personnelles et qui lui apparaissent comme « [...] une réponse formelle à des problèmes posés par une situation historique. » (Bourriaud, 2009, p.116).

« Ces expériences artistiques dans leur diversité font du comportement de l'artiste une masse d'informations et de formes que l'on pourrait nommer un *biotexte*, une écriture en acte, un récit vécu. Ce texte est celui de l'existence telle qu'elle est plongée dans le signe. Ainsi l'art est-il l'exposition d'une existence. » (Bourriaud, 2009, p.136).

De l'art en somme pour résister, une prise de position qui est aussi un mode de résistance au formatage social :

« Il s'agit de faire de son existence un texte où s'invente un mode de vie, un travail de production de soi à travers des signes et des objets : au-delà de l'art nous voilà dans un programme de résistance efficace à l'uniformisation des comportements. » (Bourriaud, 2009, p.169).

***De l'art comme expérience.*** La philosophie pragmatique, notamment celle de John Dewey (1968), fait la démonstration claire et convaincante que la personne humaine serait le produit d'une histoire d'expériences vécues en continu. Que le principe d'individuation résulterait de « [...] l'enchaînement des expériences en une série ayant du sens pour la conduite de la personne qui en est le sujet ». (Zask, 2003, p.72). C'est justement parce que l'art, notamment la pratique artistique, s'élabore dans la plus stricte expérimentation au sens « achevé » de sa réalisation qu'elle aboutirait sur un puissant pouvoir d'individuation. La pratique artistique, vécue comme une participation à une expérience complète, agirait ainsi comme une passerelle entre la sensibilité et l'intelligence. L'art serait, selon les termes d'une expérimentation, d'un apport considérable dans la croissance du soi.

Pour Dewey, la « croissance du soi » est une série continue d'expériences qui constituent celle de la vie consciente (Zask, 2003, p.73). C'est-à-dire qu'il ne saurait concevoir une fabrication de soi au sens d'une intériorité qui accumule des ingrédients sociaux. Pas plus qu'il ne conçoit une actualisation de ce qui est en soi depuis la naissance. Selon cet auteur en effet nous devenons dans la continuité de nos expériences vécues, comprises et expérimentées. C'est la prise de conscience de nos expériences qu'appelle l'expérimentation qui est formatrice.

« Ce qui est propre à l'homme n'est pas la dotation naturelle qui serait la conscience, mais le fait qu'il puisse retenir par le langage les aspects de son expérience afin de les remettre en jeu dans une direction qui n'est pas nécessairement dictée par la nécessité de la survie individuelle. » (Zask, 2003, p.74).

Ce qui veut dire aussi pour Dewey que le principe d'individuation n'est pas le produit de toutes les expériences, quelles qu'elles soient. Mais il s'agit du résultat d'une certaine qualité d'expérience, celle qui est plus précisément attachée à la conscience de ses conséquences. Autrement dit, elle concerne le produit une expérience qui peut être utilisée comme une plateforme pour projeter des fins. C'est

donc l'expérience de qualité, parce qu'elle est totale et aboutie, qui permet de se projeter dans d'autres expériences possibles, et qui est par conséquent formative.

Toujours selon Dewey, la pratique artistique est l'expérience formatrice par excellence. Son mode d'expérimentation particulier appelle l'artiste à faire en même temps l'expérience de la cohérence de sa pratique artistique et l'expérience de la cohérence de sa personnalité (Zask, 2003).

« Afin de comprendre l'esthétique dans ses formes accomplies et reconnues, on doit commencer par la chercher dans la matière brute de l'expérience, dans les événements et les scènes qui captent l'attention auditive et visuelle de l'homme, suscitent son intérêt et lui procurent du plaisir lorsqu'il observe et écoute, tels les spectacles qui fascinent les foules : la voiture des pompiers passant à toute allure, les machines creusant d'énormes trous dans la terre, la silhouette d'un homme, aussi minuscule qu'une mouche, escaladant la flèche du clocher, les hommes perchés dans les airs sur des poutrelles, lançant et rattrapant des tiges de métal incandescent. Les sources de l'art dans l'expérience humaine seront connues de celui qui perçoit comment la grâce alerte du joueur de ballon gagne la foule des spectateurs, qui remarque le plaisir que ressent la ménagère en s'occupant de ses plantes, la concentration dont fait preuve son mari en entretenant le carré de gazon devant la maison, l'enthousiasme avec lequel l'homme assis auprès du feu tisonne le bois qui brûle dans l'âtre et regarde les flammes qui s'élancent et les morceaux de charbon qui se désagrègent. » (Dewey, 1968 p.23.)

Pour conclure cette deuxième partie problématique, où nous avons exposé fort brièvement quatre courants de pensée qui accordent à l'art des valeurs formatives et éducatives, nous voudrions rebondir sur l'approche pragmatique de John Dewey (1968). Reconnu comme un modèle de référence incontournable en éducation artistique, ceci nous permet de mettre à jour nos propres conceptions sur la pratique artistique d'une part et sur l'enseignement artistique d'autre part. Car il nous semble bien qu'en amont, si nous avons personnellement cette conviction que la pratique artistique peut exercer un puissant pouvoir d'individuation pour la personne qui y prend part, il soit fort possible que celle-ci soit inspirée de la pensée de John Dewey. De plus, sa thèse sur l'expérience marque l'orientation sous-entendue à notre

pratique personnelle en tant qu'artiste-plasticienne, de même que notre pratique professionnelle comme enseignante des arts. Mettre à jour nos propres conceptions, dans le contexte d'une recherche phénoménologique est légitime, voire semble-t-il, est nécessaire. Car, compte tenu de l'orientation de notre recherche, cette prise de conscience des implicites à notre propre conception, nous permettra de nous en extraire au moment venu. C'est-à-dire lorsque notre méthodologie nous demandera de suspendre nos préconceptions afin de décrire l'artistique comme une pratique de soi en formation.

Le propos de cette recherche est l'exploration de l'expérience de la pratique artistique vécue dans une perspective de formation du sujet et de la construction de l'individu. Celui de comprendre comment à travers sa pratique artistique le sujet s'engage pour lui-même et avec les autres dans un processus formateur. Il s'agit donc pour nous de poser un regard phénoménologique, qui consiste à se retourner vers l'expérience en elle-même, tel qu'elle est vécue par six artistes chercheurs, afin d'en expliciter le sens. À l'issue de ce projet de recherche, nous avons brièvement développé une mise en perspective historique qui se veut révélatrice des fondements philosophiques qui orientent nos conceptions sur les finalités éducatives de la pratique artistique. Nous avons ensuite soulevé les axes thématiques qui en découlent. Bien qu'exposer ces fondements philosophiques et ces thématiques ne permet pas de répondre à la question de celui qui se forme à même sa pratique artistique, cela nous aura néanmoins amenés à mettre à jour nos précompréhensions à ce sujet. Car non seulement nous avons pu élucider nos propres convictions sur les valeurs formatives de la pratique artistique, mais aussi nous avons mis en lumière les précompréhensions qui accompagnent le plus souvent nos conceptions modernes et qui accordent à l'art aujourd'hui cette place formative et éducative hors du commun.

Dans le contexte d'une recherche phénoménologique, il est donc essentiel au chercheur de faire cet exercice qui consiste à dévoiler ses *a priori* face au phénomène qu'il a l'intention d'étudier. Il en va de sa capacité et aussi de son habileté à soulever par la suite ces précompréhensions afin d'assister à la révélation

du phénomène tel qu'il apparaît. Ainsi que de sa crédibilité en tant que chercheure-phénoménologue qui se sait habitée plus ou moins implicitement par ces préconceptions qui structurent *à priori* son monde et le phénomène qu'il a l'intention d'étudier. Mettre à jour ses précompréhensions, afin de pouvoir les « suspendre » : nous verrons plus à fond la teneur de cette injonction dans la section méthodique. Pour l'heure, nous pouvons déjà l'affirmer, il s'agit d'une condition méthodologique essentielle à toute recherche qui se veut phénoménologique.

Enfin, bien que nous puissions admettre que la pratique artistique participe à la formation de la personne et à l'éducation de l'individu, nous n'avons pas examiné cette problématique du côté des sciences de l'éducation. Et pourtant, c'est bien le monde de l'éducation, qui nous aura fourni le plus de réponses quant aux valeurs formatives et éducatives de l'art et de la création artistique. C'est peut-être même les justifications qui définissent les orientations pédagogiques de l'enseignement des arts qui nous apprend le plus sur le pouvoir formateur et éducatif exceptionnel de l'art sur la personne. Entre la philosophie de l'art et la philosophie de l'éducation il n'y a donc qu'un pas, pour se rapprocher de la question sur ce qui est valable en éducation et surtout pour penser ce qui vaut la peine d'être enseigné (Reboul, 1989). En vue de quelles valeurs formatives et éducatives l'art s'enseigne-t-il?

**1.1.3 De l'art pour qui : une question d'éducation.** Depuis environ les années soixante, nous attribuons à la discipline d'enseignement qu'on appelle les arts plastiques, en Europe comme aux États-Unis, cette faculté de participer au *développement de la personne*. Il faudra se tourner du côté des programmes d'enseignement des arts (1982, 1989, 2010) pour y découvrir les arguments sur les bienfaits du faire artistique. On y découvre en effet que l'art est fondamentalement formateur pour la personne. À l'origine, les enseignants en art avions des préoccupations pédagogiques surtout liées à l'idée de l'*expression* de l'individu. Par la suite, nous nous sommes orientés sur des préoccupations plus cognitives, soit, le

développement de la créativité, de la pensée critique et du bagage culturel. Lorsqu'il est question de définir les bienfaits de l'art pour la personne les programmes d'enseignement font référence à des recherches issues de différents domaines, dont la biologie, la psychologie, la sociologie, l'éducation, et plus récemment s'ajoutent la sémiologie et les sciences du langage. Notamment nous avons rencontré des travaux comme ceux de : Read (1958); Wojnar (1963); Huyghes (1965); Luquet (1967); Maslow (1972); Feldman (1972); Eisner (1972); Lagoutte (1995); Fontanel Brassard (1975), pour ne citer que ceux-ci. Par ailleurs, la question de l'art pour favoriser le développement de la personne était particulièrement présente dans les recherches sur la pédagogie de l'art, notamment celles issues de la « psychologie humaniste » américaine, dont Maslow (1972) et Rogers (1968) en furent les pionniers.

Par exemple l'analyse de Rogers (1968) sur le développement de la personne, s'appuyait sur le processus de création. L'hypothèse de ce dernier était que l'individu qui accède à sa créativité, dans le contexte d'une totale liberté d'expression artistique, perd de sa rigidité et s'actualise lui-même. Rogers avait développé sa théorie de la créativité en s'appuyant sur ses expériences en psychothérapie. L'impact de sa théorie en éducation artistique et en enseignement des arts tout comme en psychothérapie par ailleurs est monumental. C'est également à lumière de cette notion que se rattachent des éducateurs incontournables du domaine des arts tels que Freinet (1946) Paul Émile Borduas (1977) et Arno Stern (1974). Et cette pensée est encore bien vivante dans nos sociétés contemporaines. En effet, libérer l'expression créatrice est toujours considéré comme une technique incontournable pour favoriser le développement de la personne. Elle est aussi à l'origine d'une multitude de pratiques et d'approches qui se réclament du développement personnel et l'accès à des changements. Des approches de médiation artistique qui souvent proposent comme finalité d'un mieux-vivre, la redécouverte de soi ou l'épanouissement personnel. Or, selon Kerlan (2004), le développement de la personne véhicule des valeurs qui créent aujourd'hui un engouement tel, qu'elles ont généré une confusion entre visées thérapeutiques et orientations formatives et

éducatives. Des valeurs qui sont aussi à l'origine d'une ambiguïté entre l'idéal humaniste de la *Bildung* et les techniques qui l'obscurcissent comme le coaching, le mentoring, l'art-thérapie, le management ou la pensée positive. Avec le développement de la personne, un grand malentendu vient jusqu'à nous et risque de nous faire oublier ces préoccupations éducatives majeures, qui font de l'art une pratique de formation du sujet et de construction de l'individu. Le problème est peut-être d'avoir cru « théoriquement » que libérer l'expression pouvait de toute évidence favoriser le développement de la créativité. D'ailleurs, la question a le mérite d'être posée, suffit-il vraiment de libérer l'expression pour que la personne développe sa créativité et accède à des changements prévus? N'aurions-nous pas intérêt à revoir la formation à partir de celui qui vit pour lui-même cette expérience de formation? Qu'en est-il donc de vivre une pratique artistique en formation?

Bien que la liberté d'expression comme méthode pédagogique ne soit plus « à la mode » des programmes d'enseignement des arts aujourd'hui, l'intérêt pour le développement de la créativité, ainsi que pour la pensée critique demeure des valeurs essentielles associées aux finalités éducatives de l'enseignement des arts. Mais le problème reste entier. Bien que nous pouvons admettre théoriquement que la pratique artistique développe la créativité ou la pensée critique, ceci ne garantit pas sa stricte « effectuation ». Aussi légitime que nous puissions vouloir viser le développement personnel, suffit-il de vivre une pratique artistique pour que la formation s'en suive? Suffit-il de peindre pour se former? Ne devrions-nous pas examiner cette expérience depuis celui qui y participe? De plus, compte tenu de la conjoncture actuelle en éducation, où l'on se préoccupe de former un citoyen productif et performant, il n'est pas étonnant que la pratique des arts se définisse en des termes de compétences à développer. Toutefois, ces intérêts prédominants font oublier que pour bien comprendre les qualités formatives d'une pratique il ne faut pas séparer l'« acte » de la personne. Les finalités éducatives de la pratique artistique ne sont que trop rarement définies à partir de ce qui est ressenti et compris par celui qui vit l'expérience.

La recherche en pédagogie artistique (Gingras Audet, 1979; Gosselin, 1991, 1993; Cohen, 1997; Péliissier 1997; Diot, 1997; Boudinet, 2006; Kerlan, 2004 : Gaillot 1997; Gerverau, 2000; Popelard, 2002; Levy, 1987; Lemerise et Richard, 1998 pour ne citer que ceux-ci) s'accorde pour dire que par les arts la personne se construit comme elle construit son rapport au monde. Notamment Gosselin (1991) s'inscrit dans cette approche constructiviste de la pratique artistique, soit, la création en elle-même comme démarche qui conduit vers la construction de soi. Il nous rappelle par ailleurs les mots de Valéry : *lorsque je construis, je me construis moi-même*. C'est donc dire qu'il n'y aurait pas construction de soi d'un côté et construction de l'œuvre de l'autre, mais un entrelacs de soi et de l'œuvre se construisant mutuellement. En revanche, Bruner (1959), souligne la difficulté d'élaborer une approche pédagogique qui anticiperait les conditions d'une formation constructiviste chez le sujet et qui plus est, serait conforme à cet objet d'enseignement si particulier et indiscipliné que sont les arts visuels (Gaillot, 1997). Quelle incidence de l'interaction formateur-formé ou accompagnant-accompagné sur la formation de la personne en contexte d'apprentissage? Quel est l'effet d'une parole partagée et d'un rapport intersubjectif sur la formation individuelle? En somme à quelles conditions la personne se forme-t-elle? Il nous paraît légitime de croire que pour développer une approche pédagogique au plus près des préoccupations formatives de la pratique artistique, il faudra se tourner vers celui qui vit son expérience en contexte, pour comprendre mieux les conditions qui favorisent sa propre formation.

Si nous écoutons attentivement les évocations et les représentations exprimées librement<sup>2</sup> à propos des bienfaits de l'art pour la personne dans l'école et dans la société, il apparaît une quantité considérable d'appréciations tout aussi favorables que positives. En effet, pour la quasi-totalité des personnes interrogées, l'art et la pratique artistique en particulier, seraient « bons » pour le développement de la

---

<sup>2</sup> 120 personnes de toute origine sociale ont été interrogées entre 2009 et 2012

personne. – L'art est formateur, semble dire globalement les personnes interrogées. Mais si nous examinons d'un peu plus près ces représentations, il se dégage un ensemble de qualités, de savoirs et de valeurs « aussi communs que disparates. » (Boudinet, 2006, p.7). En effet, si la pratique des arts fait l'unanimité, les représentations sur son apport formateur sont hétéroclites. Pour certains, il est question de favoriser l'authenticité, l'imaginaire, la créativité ou la citoyenneté, pour d'autres l'artistique aurait des facultés de restructuration thérapeutique, ou encore il s'agirait d'encourager l'épanouissement personnel, l'autonomie, la sublimation ou le lien social. Bref, il se dégage une quantité assez variée de vertus, d'effets, et de fonctions : thérapeutiques, curatives, de développement personnel, d'intégration sociale. En somme de façon un peu générale, il semblerait que la pratique de l'art, et plus précisément celle centrée sur un modèle de création, jouerait à divers points de vue un rôle majeur dans la formation de la personne, la construction de l'individu et son intégration sociale (Kerlan, 2004). Notre situation problématique s'ouvre donc sur ce constat, un large consensus semble nous mettre d'accord : l'art est formateur.

À cette visée hautement « formatrice » de la pratique artistique, et selon les représentations tout aussi positives de ses « bienfaits », s'ajoute une conception de plus en plus courante qui est celle de « l'art pour » (de l'art pour former, éduquer ou soigner...). Nous voyons en effet se développer des formes d'utilisations des activités de création artistique et d'expression, non seulement dans les milieux scolaires, mais aussi en milieu médical et même en entreprise. En dépit des bienfaits que ces activités artistiques procurent aux personnes qui l'exercent, et pour autant qu'elles soient effectivement utiles, exercer un art pour ses « apports fonctionnels » ou ses « valeurs ajoutées » est-il encore de l'art au sens de sa visée formative intrinsèque? Le danger n'est-il pas justement de renoncer à ce qui en est véritablement d'une pratique artistique en échange de ses fonctions? Par ailleurs, nous ne sommes pas sans savoir qu'un certain aspect de la demande d'art provient de la société elle-même qui réclame des individus créatifs pour ses propres besoins. De là, nous reconnaissons que certains de ces bienfaits sont définis selon des

fonctions reconnues socialement acceptables ou désirables (Sylvie Morais, 1999). Le risque à notre avis, de cette multiplication des activités artistiques de toutes sortes, est de compromettre cette dimension « formative » qu'offre la pratique artistique lorsqu'elle est vécue pour elle-même. Devant cette prolifération du monde de l'artistique, il nous semble aujourd'hui nécessaire, voire essentiel, de retourner vers celui qui vit et comprend cette expérience, afin de dégager ce qui en est véritablement de la nature formative intrinsèque de l'artistique. Qu'est-ce donc que se former par la pratique artistique?

## **1.2 Situation problématique**

Notre situation problématique s'amorce sur un constat : la pratique artistique semble nous mettre d'accord sur ses finalités éducatives : les arts sont « bons pour » le développement de la personne. Globalement, nous pouvons dire que pour l'ensemble des études que nous avons consultées, il est relativement facile de concevoir qu'une pratique artistique participe à la formation de la personne et à la construction de l'individu. Et si l'UNESCO (1999) lance son *Appel international pour la promotion de l'éducation artistique*, ce dernier il affirme sa conscience claire et ferme de l'importance que revêt l'apport de l'esprit créatif pour la formation de la personne. En somme, la recherche sur le développement de la personne affirme le rôle éducatif des activités créatrices et l'accès à l'imaginaire (Kerlan, 2004).

En revanche, ce qui précisément pose problème, est si de nombreuses études alimentent les questions de la formation de la personne, celles-ci n'apportent que peu de réponses quant au sens que prend cette expérience pour celui qui y participe. Bien que nous puissions concevoir qu'une pratique artistique participe à la construction de l'individu, trop peu d'études ont exploré comment la personne vit son expérience de formation. En effet, ces informations s'avèrent relativement fragmentaires et ne font

qu'effleurer le sens de cette expérience. On ne traite pas des traces de sa formation ni de son engagement, on n'aborde peu la manière dont elle se place aux commandes de sa vie personnelle ni comment elle se développe. Très peu chercheront à comprendre comment s'installe le pacte entre celui qui fait et ce qu'il est, ou encore comment s'engage sa liberté individuelle ou enfin comment s'exprime la passerelle entre sensibilité et intelligence. En outre, la plupart des recherches que nous avons consultées suivent une perspective hypothético-déductive, plus soucieuse de mesurer l'objet d'étude que de le comprendre dans son ensemble comme une qualité d'expérience humaine.

Il nous semble donc aujourd'hui intéressant d'en passer par une phénoménologie, pour comprendre mieux comment celui qui, porté par sa pratique de l'artistique, vit son expérience de formation. Lorsqu'il se découvre en lui-même tout en « s'imaginant », lorsqu'il crée son monde comme représentation en se laissant former par lui. Quelle mise en forme, quel équilibre, ou quel achèvement y trouve-t-il? Quel rapport entre sa formation et les autres et le monde? S'interroger ainsi sur le sens d'une expérience, demande de s'interroger sur l'être au monde de l'humain et son *champ de présence* (Merleau-Ponty, 1945). La problématique de l'artistique comme pratique de soi en formation sera considérée depuis notre champ de présences à soi, aux autres et au monde pour faire émerger cette valeur formative qu'il attribue lui-même à son expérience de création. Le sens formatif de son expérience se construit donc à la lumière de son champ de présence dont je viens de faire état. Or très peu de recherches ont examiné la question dans ce sens. En l'occurrence, elles n'ont pas explicité la structure « existentielle » de notre être au monde, tel qu'il détermine nos comportements fondamentaux d'être humain, pour explorer le phénomène de la formation de soi émergeant de la pratique artistique. Cette démarche, qui consiste à faire un retour sur la spécificité de notre champ de présence au monde, caractérise par ailleurs une des parts importante et originale de notre contribution à la recherche.

L'objectif de cette recherche consiste donc à faire la lumière sur la manière dont est vécue l'expérience de l'artistique comme pratique de soi en formation et en éducation afin de dégager les conditions de possibilité de cette expérience. Dès lors, il s'agit de se tourner vers la façon singulière dont chacune des six artistes cochercheuses associées à la recherche vit, éprouve et comprend pour elle-même cette réalité. En cela, la méthode phénoménologique s'avère un outil précieux pour la compréhension de l'existence et de l'expérience humaine. À ce titre, nous pouvons dire qu'au cœur d'une approche phénoménologique contrairement à d'autres recherches, c'est l'expérience humaine telle qu'elle est vécue qui alimentera la théorie et non pas l'inverse. D'où l'exigence méthodologique depuis laquelle il faudra suspendre les *aprioris* théoriques, pour s'intéresser à l'expérience en elle-même, tel qu'elle est vécue, afin d'éclaircir au mieux ce phénomène « formatif » de la pratique artistique. Il s'agit donc de porter une attention toute particulière et de s'intéresser au sens que prend l'expérience de la pratique artistique pour celui qui la vit afin dégager le fait de sa formation. En somme, notre intention est de poser un regard phénoménologique sur l'artistique comme pratique de soi en formation afin de mieux comprendre ce qu'il en est de l'acte de se former soi-même par la pratique artistique.

Le point de vue philosophique qui guidera notre réflexion sur l'expérience vécue de la pratique artistique s'inscrit dans l'horizon de l'*être au monde* de Merleau-Ponty (1945). Nous reconnaissons la thèse de ce dernier, selon laquelle, si nous voulons comprendre une expérience humaine, il faudra se tourner vers le *champ de présence* de celui qui vit cette expérience, dans l'ouverture même de son engagement et de sa mise au monde. Autrement dit, il faudra s'intéresser à la façon spécifique dont le sujet s'invente lui-même dans son être au monde, et penser son expérience humaine là où elle se manifeste : depuis la relation « originale » qu'il entretient avec le monde. Ce rapport au monde de l'être humain tel qu'il se manifeste dans son *champ de présence*, et à partir duquel il se comprend lui-même et fait sens, est à saisir depuis les existentiels : ces déterminations fondamentales de notre être au

monde<sup>3</sup>. C'est dans ce sens que s'oriente l'*analyse existentielle* du phénomène de se former par la pratique artistique. Depuis les existentiels qui déterminent notre *être au monde*, nous avons accès à la *formation humaine*.

### **1.3 Problème de recherche et question phénoménologique**

Souvent, les études en pratique artistique et en enseignements des arts s'appliquent à décrire les expériences de formation à partir de théories sous-entendues à la compréhension du phénomène. Plus rarement, on s'intéresse à comprendre l'acte de se former par la pratique artistique, à partir de ce qui est réellement compris et ressenti par celui qui vit l'expérience, c'est-à-dire depuis la manifestation de son champ de présence à soi, aux autres et au monde. En fait, compte tenu de la conjoncture actuelle, on a plutôt tendance à décrire les bienfaits de la pratique artistique depuis les besoins ou les fonctions éducatives et sociales, telles que le réclame la société, soit, des individus créatifs en vue de relever les nouveaux défis mondiaux de l'économie ou pour restaurer le lien social. Avec ces intérêts prédominants on en vient jusqu'à oublier ce qui en est que de se former par une pratique artistique. Et pour mettre en lumière cette pratique de formation, nous ne pouvons séparer l'acte de se former de la personne.

En somme, on nous accordera sans doute qu'exercer une pratique artistique est « formateur » sur le plan de la personne, de sorte que ses qualités pour la formation du sujet et la construction de l'individu ne sont guère contestées. En revanche, il apparaît qu'on s'interroge peu sur le sens que revêt cette expérience pour celui qui y prend part. Qu'est-ce donc que se former avec la pratique artistique, que nous reconnaissons comme une évidence, sans ne guère nous interroger sur son sens?

---

<sup>3</sup> La description existentielle du phénomène fait référence aux fondamentaux de l'existence humaine et fait l'objet du prochain chapitre.

La question phénoménologique de la recherche se pose donc ainsi :

*Comment l'artiste vit-il son expérience de se former avec l'artistique comme pratique de soi?*

L'exploration qui suit cette interrogation vise à dévoiler comment les artistes participants prennent conscience de leur formation et quelles conditions rendent l'émergence de cette formativité possible. À la lumière des existentiels, comme fondement de la conscience de leurs *êtres au monde*, nous dégagerons, depuis le *champ de présence à soi, à l'autre et au monde* de l'artiste, l'expression significative de son vécu d'expérience de se former avec sa pratique artistique et les conditions d'émergence de la formativité humaine. Dès lors, les deux principaux objectifs de la recherche sont :

- *Dégager le sens de l'expérience de l'artistique comme pratique de soi en formation tel qu'elle est vécue et explicitée par les six artistes cochercheurs.*
- *Rendre intelligibles les conditions d'émergence de la formativité humaine depuis l'analyse existentielle de l'artistique comme pratique de soi en formation des six artistes cochercheurs.*

L'expression « **dégager le sens** » de l'expérience se réfère à la phénoménologie comme mode d'explicitation et de description d'une expérience humaine (Van Manen, 1990, Giorgi, 1997), sous l'angle du sens que l'expérience prend pour celui qui le vit. Elle fait appel à une méthode d'investigation en « première personne » qui renvoie au courant actuel de la phénoménologie concrète (Depraz, Varela & Vermersch, 2003 ; Depraz, 2006 ; Vermersch, 2004). L'expression « **rendre intelligibles** » les conditions d'émergence fait référence à l'*analyse existentielle* qui s'articule depuis le *champ de présence* (Merleau-Ponty) de l'expérience de l'artiste participant, en convenant des existentiels comme fondement de sa conscience de son *être au monde*. La prise en compte des existentiels donne

accès à la *formativité humaine* (Bernard Honoré) et fait apparaître les conditions de possibilités de la pratique artistique dans le sens d'une formation de soi. Le terme d'« **expérience** » revêt le sens d'« intuition d'objets réels » dans la mesure où ce dernier en appelle à des « présences » (Giorgi, 1997, p. 344). Enfin, l'étude permettra de proposer des recommandations susceptibles de faire d'alimenter la réflexion sur la formation de soi, d'améliorer les conditions actuelles de l'enseignement artistique et de proposer quelques stratégies pédagogiques en enseignement des arts et recherche création et des conduites d'accompagnement en médiation artistique et culturelle. Enfin, la recherche rend visible une méthodologie de recherche rigoureuse de la phénoménologie en éducation.

#### **1.4 Pertinence de l'étude**

L'intention principale de notre recherche est de comprendre, depuis la conception personnelle de six artistes participantes, comment l'expérience de vivre leur pratique artistique infère une pratique de soi en formation. Dans cette perspective, la forme d'expression que nous allons privilégier est la mise en valeur des témoignages des personnes concernées, par le biais de descriptions issues d'entretiens d'explicitations. L'étude de la formation de soi est un domaine à clarifier dans la recherche en éducation. Pour nous, rendre intelligible cette expérience répond à trois préoccupations essentielles. D'abord, en tant que chercheuse en éducation il permettra de contribuer à l'avancement de la connaissance en ce qui concerne la pédagogie artistique et l'enseignement des arts. De plus, il permettra l'organisation stratégique d'un enseignement artistique ouvert sur une multiplicité de formations individuelles, qui sera certainement plus significatif pour la personne qu'un enseignement porté sur technicité des procédés artistiques. Ensuite, en tant que formateur, il permettra de nous rapprocher davantage de la situation vécue des personnes en contexte d'apprentissage et de participer de façon plus éclairée au

processus de formation et des conduites créatrices qui les concernent. Enfin, comme artiste-plasticienne l'exploration de cette expérience aura un retentissement sur la conscience que nous avons du phénomène et permettra d'éclairer notre pratique personnelle de formation. Par ailleurs, la méthode de recherche que nous avons l'intention de mettre en place, de même que l'articulation de sa méthodologie, pourrait le cas échéant, servir de modèle pour les chercheurs intéressés par l'approche phénoménologique appliquée dans le domaine des sciences de l'éducation.

## **1.5 Parcours biographique de la chercheuse**

En 2000, après ma maîtrise en science de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski, j'ai développé pour moi-même au sein de ma pratique artistique cette formation de soi qui, selon l'approche méthodique suggérée par la pratique de soi, me porte à vivre ma pratique de l'artistique comme une *Bildung*.

« Grâce à l'art, je peux prendre position face à moi-même, car voici matérialisé cet état que j'ai éprouvé, que j'ai vécu et que je vois revivre en le considérant. Je suis celle qui observe et celle qui est observée et de même je me suis rendue visible aux autres. Ce n'est peut-être pas une prise de conscience tant qu'elle ne sera pas *traduite* en mots précis, c'est du moins une prise de contact très proche de la vie. » (Huyghe, 1965.)

En abordant l'essence formative de l'expérience de l'art autour de sa prise de conscience qui exige en tout état de cause à se traduire en mots, j'ai rapidement lié par voie de conséquence l'approche picturale à la parole biographique<sup>4</sup>. Ainsi, grâce à l'art je me formais dans une alternance du faire-artistique et du dire-artistique, comme étant le produit d'une seule et même démarche formative, celle de ma formation avec l'artistique. Forte de cet engagement personnel, ma pratique

---

<sup>4</sup> Voir en annexe lettre au pédagogue artiste sur le pouvoir de peindre et de se former

artistique est l'outil privilégié pour travailler sur moi, pour traverser mes expériences de vie pour les comprendre et les transformer en me transformant avec elles.

Résolument engagée dans ce champ biographique de la formation artistique, le biopictural, j'ai rapidement constaté un intérêt grandissant pour ce phénomène de l'art formateur. Alors tout récemment installée en France comme enseignante en arts visuels et formateur d'adultes en formation artistique, cette approche formative<sup>5</sup> de la pratique artistique fait appel à une demande d'activités de formation sans précédent. Des demandes en tout genre se sont multipliées, comme il a fallu développer des ateliers de formation et des ateliers de création artistique. Forte de mon expérience personnelle en pratique artistique comme artiste-plasticienne, de ma formation d'enseignante en art et de mes recherches sur le processus de création, j'ai pensé avoir les notions de base nécessaires pour répondre à l'ampleur de cette demande de formation artistique. Je pensais tout au moins pouvoir répondre aux exigences et aux possibilités de la formation de la personne. Mais il n'en était rien. À moins de réduire cette formation à un apprentissage purement didactique, il était extrêmement difficile de traduire dans des termes de stratégies d'enseignement cette expérience de la formation « tout au long de la vie » dans le contexte d'ateliers d'apprentissage artistique. De même qu'il m'était tout aussi difficile de répondre efficacement à des pratiques d'accompagnement du changement humain avec l'artistique comme médiation. Il est d'ailleurs étonnant de constater que les personnes n'arrivent pas spontanément à travailler sur leurs expériences et à s'engager pour eux-mêmes dans une quête de sens, à se former. Il fallait leur apprendre à se former. Et il me fallait apprendre à les accompagner.

De plus, j'ai été très vite confrontée à une multiplicité de formations individuelles qui révèlent chacune des représentations et des points de vue très différents à propos de l'art, de la pratique artistique et de la formation de soi. Par

---

<sup>5</sup> Les ateliers Créer se Créer

conséquent, j'avais à répondre à des attentes et des demandes tout aussi variées. Certains voyaient l'artistique comme une expression pure, une catharsis sans démarche d'objectivation ni de rencontre avec l'autre. Pour beaucoup, l'artistique devait favoriser le développement de la personne sans en passer par une transformation du sujet. Pour d'autres, l'espace de verbalisation, la parole biographique était d'une difficulté insurmontable et pourtant, essentielle. Toutefois enclin à penser que la formation de la personne propre à l'artistique devait relever d'une approche individuelle, je n'étais pas prête à la dissocier de son aspect relationnel.

Lors de cette période une multitude de questions venaient, et, comme il en est certainement de tous ceux qui tentent de prendre de la distance avec leur pratique formation se posait la question de son sens.

D'abord, il fallait répondre à quoi? Qu'en est-il exactement de la formation de la personne? Ma rencontre avec Bernard Honoré fut en ce sens particulièrement claire. La richesse de sa pensée et aussi en résumé sa proposition de la formation : « *La formation est une dimension de l'activité humaine liée au changement, elle caractérise des phénomènes évolutifs et apparaît à notre époque comme une exigence.* » (Honoré, 1992, p.18) n'ont eu de cesse de m'habiter. J'en déduisais alors que pour comprendre la formation humaine il n'était pas possible de séparer *l'acte de se former* de la personne qui se forme. Il fallait donc retourner vers la personne en formation pour saisir plus à fond le sens de la formation.

Et puis est venue la question pour quoi? À quoi bon enseigner cet art de la formation de soi. Pour quoi raconter nos histoires de formation? Alors Jacques Daignault s'est mis à me parler d'*espoir*. Parce que nous n'avons pas d'autre choix comme formateur que d'écrire avec elle. Écrire nos histoires d'éducation avec de l'espoir. Parce qu'on écrit à l'autre, parce qu'on écrit pour l'autre. « Écrire sans jamais oublier qu'il y a toujours quelqu'un, quelque part, qui a besoin d'aide. »

(Daignault, 2002, p.157). Mise à l'épreuve du temps, je garde de la pensée de Jacques Daignault non pas ces choses qu'il a éclairées, mais sa lumière qui éclaire. Et de cet essentiel de la formation, que l'éducation ose à peine espérer, j'en faisais pour moi toute la différence. Il fallait écrire mon histoire non plus à me demander pour quoi, mais en pensant *pour qui*. Ce qui importe dans nos histoires de formation n'est pas tant d'écrire sur soi, ou de s'écrire soi, mais de s'écrire à l'autre. Écrire en donnant à l'autre la possibilité de s'entendre lui-même. Objectiver? Ainsi de ma profession éducative qui se développe sur l'idée de l'évolution de la personne, je comprenais l'importance d'en écrire l'histoire avec l'espoir traînant derrière moi, l'éthique d'un souci d'un autre. Notre capacité à nous former est-elle proportionnelle à notre capacité de l'autre? J'avoue qu'à ce moment-là, je reprenais espoir.

Et enfin, il n'y avait pas encore de réponses, mais une autre question s'imposait. Comment? Comment écrire, parler, se raconter, partager, témoigner, depuis sa pratique de l'artistique. Comment trouver les mots? Où trouver ces mots? Et puis Christine Delory-Momberger s'est trouvée sur ma route, impliquée dans ces rapports formateurs appartenant aux histoires de vies. Tout de suite, sa proposition s'est imposée chez moi de manière convaincante : « Nous ne faisons pas le récit de notre vie parce que nous avons une histoire; nous avons une histoire parce que nous faisons le récit de notre vie. » (Delory-Momberger, 2004, p.75). Cette proposition n'a de cesse de m'habiter tout au long de ma réflexion comme une ouverture, une brèche, un possible. Elle m'autorise. J'y entendais un ancien Merleau-Ponty : *lorsque je parle, je découvre ce que je souhaitais dire*. Car il ne s'agissait plus de raconter sa vie dans un temps révolu, mais de faire vivre au présent les restes d'un passé et les projeter vers l'avenir.

« Dans le rapport d'engendrement des temporalités entre elles, ce n'est pas le passé qui accouche de l'avenir, mais la projection du possible qui est grosse d'une histoire. L'"histoire de vie" n'est pas l'histoire de la vie, mais la *fiction* convenante par laquelle le sujet se produit comme projet de lui-même. Il ne peut y avoir de sujet que d'une histoire à *faire* et c'est

l'émergence de ce sujet qui intentionne son histoire que raconte l'"histoire de vie". » (Delory-Momberger, 2004, p.75.)

Forte de mes rencontres j'ouvrais une voie. Je comprenais d'abord pour moi ces exigences incontournables de ma formation. Et puis avec Honoré je savais que se former relevait essentiellement de celui qui se forme et donc pour comprendre la formation humaine il fallait se tourner vers celui qui s'engage pour lui-même dans sa propre formation. Avec Daignault, j'accordais une dimension éthique à ma formation, de là, mon rapport à l'autre n'était plus le même. Avec l'espoir comme condition, je pouvais enfin écrire mes histoires de formation. Et puis Delory-Momberger m'ouvrait aux possibles de ma formation. Car il y avait cette ouverture, celle de la création dans le raconter-dire la vie de mon histoire. Comme la « madeleine » de Proust, le temps m'autorisait enfin à vivre au présent ce souffle nouveau de mes expériences qui les pousse plus loin, plus avant. Mon histoire avait de l'avenir!

Afin de développer des stratégies pédagogiques pertinentes et signifiantes dans les ateliers de formation que je conduis, pour répondre efficacement à des pratiques d'accompagnement du changement humain avec l'artistique comme médiation, *il fallait se tourner vers l'expérience de celui qui pour lui-même s'inscrit avec l'artistique au présent de son histoire dans l'espoir de se former lui-même. C'est donc à la lumière de mes rencontres qu'en 2009, que j'ai décidé de reprendre la recherche, là où je l'avais laissée. Et de m'inscrire au doctorat à Paris 13.*

## **CHAPITRE II**

### **Présupposés philosophiques et analyse conceptuelle**

*« On est artiste à la condition que l'on sente comme un contenu, comme "la chose même" ce que tous les non-artistes nomment "forme." De ce fait, on appartient à vrai dire à un monde renversé; car désormais tout contenu devient formel – y compris notre vie. »*  
F. Nietzsche

Ce deuxième chapitre se présente en deux parties. D'abord, nous proposons les présupposés philosophiques depuis lesquels sera examinée l'expérience de l'artistique comme pratique de soi en formation et ensuite suivra l'analyse des principaux termes conceptuels qui composent cette proposition d'expérience. Nous exposerons d'abord le courant de pensée de la phénoménologie descriptive issue d'Husserl, pour présenter ensuite les principaux présupposés philosophiques qui en découlent et sur lesquels repose l'ensemble de la procédure méthodologique de la recherche. Et puis, une analyse conceptuelle viendra clarifier chacun des termes qui constituent l'objet de notre recherche, pour clore cette deuxième partie sur les cinq étapes du processus de création qui serviront de point d'appui pour les descriptions qui suivront.

## **2.1 Présupposés philosophiques**

Cette première partie de chapitre a pour objet d'exposer les présupposés philosophiques entendus préalables au développement de la recherche. Après un bref exposé sur le monde phénoménologique, nous exposerons successivement les

principes d'intentionnalité, de la pratique de l'*epochè*, de l'être au monde et les existentiels.

**2.1.1 Le monde phénoménologique.** La phénoménologie doit ses premiers développements au philosophe et mathématicien Husserl (1859-1938). Ce dernier s'inscrivait dans le débat concernant la crise des sciences, qui régnait depuis la fin du XVII, en matière de connaissance et d'épistémologie. Il défendait notamment les théories dichotomiques opposant les sciences de la nature et les sciences de l'esprit. Alors que s'opposait diamétralement l'objectivité de la science à la subjectivité de la conscience, Husserl avancera notamment la primauté du monde de la vie comme base de compréhension manifeste du sens. On attribue donc à Husserl la paternité de la *lebenswelt*, le monde de la vie (1935-1936) « [...] en tant que socle non problématisé des constructions objectives de sens. » (Zaccaï-Reyners, 1995, p.81).

Ce concept du monde de la vie était toutefois préfiguré chez Dilthey, qui avait, quelques années auparavant (1910), développé « [...] un monde commun d'expérience ». Ce monde commun qu'il délimitera comme une expérience universelle de la vie : « L'expérience vécue racontée, partagée, sédimentée sous la forme d'un savoir socialement disponible. » (Zaccaï -Reyners, 1995 p. 81). Ce dernier proposait une élucidation de la genèse des structures du monde sociohistorique en partant d'une reconstruction systématique de l'édification du « sens commun social ». De là, on reconnaît sa célèbre distinction méthodologique entre « explication » et « compréhension ». Réservant ainsi l'explication aux phénomènes de la nature, Dilthey (Zaccaï -Reyners, 1995) affirmait que la vie humaine avait à être comprise. Il fallait donc partir de la vie elle-même, dans ses aspects aussi bien affectifs que cognitifs, pour rendre compte des créations de l'esprit. C'est par ailleurs depuis la pensée de Wilhem Dilthey que nous vient le terme de sciences humaines.

Husserl quant à lui, toujours en réaction contre le positivisme de l'époque, discerne comme étant à l'origine de la crise des sciences, un problème de philosophie. Selon lui, pour élucider les erreurs sous-entendues par notre vision scientifique et objective du monde, il propose de parcourir les actes originels qui sont au fondement de nos traditions : « [...] toutes les évidences [...] qui vont de soi sont des préjugés [...] tous les préjugés sont des obscurités provenant d'une sédimentation traditionnelle. » (Zaccaï-Reyners, 1995, p.87). Sans vouloir entrer dans les détails de la recherche d'Husserl qui vont bien au-delà du déploiement des « interprétations historiques sédimentées », disons brièvement que l'essentiel de ce que Husserl vise à dévoiler est « ce qui dans l'unité cachée de l'intériorité intentionnelle qui seule forme l'unité de l'histoire. » (Zaccaï-Reyners, 1995, p.89). En bref, ce qui est important ici pour poursuivre notre compréhension du monde phénoménologique est que Husserl cherche à mettre en place une méthode qui consisterait à remettre en question l'*apriori* naturel qui présuppose toute réalité objective. La démarche phénoménologique d'Husserl soutiendra la notion « d'intentionnalité de la conscience » à savoir : « la conscience ne peut qu'être consciente de quelque chose. » Nous pouvons d'ores et déjà retenir que : « Via la notion "d'intentionnalité" de la conscience, c'est la présence primordiale du monde et au monde qui se trouve au premier plan des recherches [phénoménologiques]. » (Delefosse, 2001, p.151).

Grâce à l'obstination d'Edmond Husserl, la phénoménologie connaîtra un essor considérable en Europe et en Amérique dans la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle et marquera de son influence nombre de disciplines. Avec l'impulsion que lui donne sa philosophie, la phénoménologie aura permis l'élaboration de différentes méthodes de recherche qui permettront de comprendre subjectivement ce phénomène complexe qu'est l'expérience humaine. Notamment, elle aura suscité l'intérêt de se tourner vers un phénomène tel qu'il se montre avant toute théorisation. Les travaux à ce sujet avérés à sa suite (Merleau Ponty, 1945; Heidegger, 1986; Lévinas, 1979; Ricoeur, 1950; Bachelard, 1960), montrent combien la phénoménologie est aujourd'hui porteuse d'une méthode de recherche féconde dans les disciplines humaines et

sociales, et notamment dans le cadre des recherches qualitatives. C'est d'ailleurs dans ce contexte de la recherche qualitative que nous retenons l'approche phénoménologique en ceci qu'elle concerne la connaissance d'un objet à partir d'un sujet « ontologique », c'est-à-dire à partir de celui qui vit une expérience.

Si les héritiers d'Husserl sont nombreux, c'est d'abord parce que sa philosophie ouvre des pratiques nouvelles dans nombre de disciplines. Elle est au cœur de la discussion en psychologie, en psychiatrie, en sociologie, en anthropologie, de même qu'en ethnologie, et psychologie sociale pour ne citer que celles-ci, et, plus près de nous, ce que nous allons tenter bien humblement d'édifier, en science de l'éducation. Il y a sans doute une longue liste de recherches qui de près ou de loin, s'appuient sur les développements de la pensée phénoménologique tant en Europe que du côté des États-Unis. Toutefois, compte tenu de la diversité des applications, de la divergence des influences de même que des multiples interprétations, il est difficile d'apporter ici de manière exhaustive les différents courants de recherche qui se sont inspirés de la phénoménologie. Toutefois, nous pourrions distinguer, au sein du développement des méthodes qualitatives et des travaux de recherches en sciences humaines et sociales deux courants principaux. D'abord celui qui d'une part, s'appuie sur la phénoménologie herméneutique développée principalement par Heidegger (1986) et Gadamer (1990), et d'autre part, celui qui nous intéresse particulièrement, et qui voit ses développements fondés sur la tradition de la phénoménologie d'Husserl : Merleau-Ponty (1945, 1964), Giorgi (1985, 1997), Vermersch (1994, 1999), Depraz (2006), Meyor (2007).

Ces chercheurs ci-haut mentionnés, des domaines de la philosophie et de la psychologie et des sciences de l'éducation partagent certains aspects de la pensée issue de la tradition d'Husserl, en ceci qu'ils visent la compréhension l'expérience humaine principalement par l'entremise de la relation intentionnelle qui nous met en rapport au monde. Ce sera donc depuis les conceptions de ces chercheurs, tenants du courant de la phénoménologie intentionnelle Husserlienne, que nous allons

développer ici les présupposés philosophiques depuis lesquels nous avons l'intention de définir l'orientation méthodologique de notre recherche.

**2.1.2 L'intentionnalité.** D'un point de vue phénoménologique, l'objet d'étude est toujours l'expérience humaine telle qu'elle est vécue dans la vie quotidienne. Étroitement liée au principe d'intentionnalité, l'expérience vécue se réfère donc à cette chose intentionnelle visée par la conscience. En effet, dès lors que la phénoménologie s'affaire à étudier une expérience vécue, celle-ci n'est pas vue comme une chose observable, mais elle est vue précisément comme un vécu, selon la conscience que l'on en a. Cette conscience à l'égard du phénomène résumerait la qualité essentielle de l'expérience à l'étude : « Ce que la conscience prend dans son regard » (Meyor, 2002 p.23). Ainsi, Giorgi estime que la phénoménologie est l'étude de la conscience, ce qui inclut la corrélation entre les actes de la conscience et leurs objets (compris dans son extension la plus large possible) et les divers styles de modalités de présences manifestées par la conscience. Étudier ces structures sous leurs aspects concrets et matériels (socialement, culturellement ancrés) revient à faire de la phénoménologie scientifique (Giorgi, 1997, p. 342).

Pour le dire autrement l'enjeu de la recherche « phénoménologique scientifique » (Giorgi, 1997) est moins de rendre compte des faits propres à un objet, que de rendre intelligible la relation intentionnelle qui lie le sujet à l'objet. Étudier cette relation de la conscience au monde appelle une posture épistémologique qui dépasse la compréhension cartésienne de la relation sujet/objet. Il s'agit d'étudier les modes intentionnels par lesquels le sujet en relation avec les choses qui l'environnent, compose son vécu. Toujours selon Giorgi pour Husserl l'intentionnalité est une dimension essentielle de la conscience dans la mesure où la conscience est toujours dirigée vers un objet qui n'est pas lui-même. Rappelons avec Giorgi (1997, p.345) le mot d'ordre d'Husserl : *toute conscience est conscience de quelque chose*. De là, nous reconnaissons que le principe d'intentionnalité puisse ouvrir un horizon complètement différent de traitement des phénomènes, et ce à

partir d'une épistémologie tout à fait différente. Sujet et objet n'étant plus des entités séparées, étudier le lien structurel qui les unit ouvre un horizon de connaissance fécond, car il est porteur d'emblée et à son ouverture même de tout le potentiel de l'expérience humaine, tel qu'elle est vécue.

**2.1.3 De la réduction à la pratique de l'*epochè*.** Husserl détermine notre attitude naturelle de considérer le monde comme un « en-soi ». Une relation ordinaire qui va de soi avec le monde. Sur les bases du principe du mode intentionnel de notre rapport au monde, la réduction phénoménologique consiste à opérer une conversion du regard partant du phénomène et allant vers le sujet. Le mot d'ordre de Husserl du « retour aux choses mêmes » participe à cette conversion. Elle postule une « mise en suspens » de tout jugement et de tout préjugé. Ce qui consiste à se détourner de notre attitude naturelle pour porter une attention particulière au sujet en acte dans le concret de son expérience du monde. Finalement vers celui qui vit le monde et qui en fait l'expérience dans sa quotidienneté. C'est cette activité de réduction qui permettra de dévoiler les actes de conscience, par lesquels nous constituons le monde en terme de sens. Ce qui inclut selon Meyor (2007), toute la texture, l'épaisseur et la densité que cette expérience comporte. Selon cette auteure, la méthode phénoménologique consiste donc à se déployer dans la réduction et opérer un retour vers la subjectivité, afin de décrire son mouvement ainsi que les formes intentionnelles par lesquels elle est nouée au monde (Meyor, 2007).

Cette exigence de la réduction fait appel à une attitude particulière, nous l'avons vu, qui consiste à mettre entre parenthèses les connaissances passées relatives à un phénomène, afin de le décrire tel qu'il apparaît « naïvement ». Or ce comportement de chercheur nommé, attitude phénoménologique, est la condition même d'une recherche qui se réclame de la phénoménologie, car il sous-entend l'usage d'une modalité de réduction à travers un acte que nous découvrons à travers la pratique de l'*epochè*.

*Épochè* (prononcer « *époqué* »), un mot grec signifiant arrêt, ou suspension. C'est le terme qu'utilise Husserl pour désigner la « mise hors jeu » des attitudes naturelles à l'égard du monde objectif, cet étirement des liens qui nous attachent au monde dans l'expérience vécue. Par « pratique de l'*époché* » se définit un processus d'émergence de la pensée en acte (Depraz, 2006). Un mouvement, qui caractérise la réduction phénoménologique, et permet l'intuition des essences, soit la saisie de l'activité du sujet, constitutive des significations. Dans la recherche phénoménologique, la pratique de l'*époché* est au cœur de la dynamique structurelle de l'avènement à la conscience (Depraz, Varela & Vermersch, 2000). Elle est vécue comme un mode de réfléchissement de l'expérience humaine. Pour ce courant de la phénoménologie pragmatique, l'épistémologie soulevée par la pratique de l'*époché* est inséparable de la pratique concrète qui engage : connaître, c'est savoir agir sur une réalité dans une situation qui serait incarnée (Depraz, 2006).

**2.1.4 Être au monde.** À partir des postulats de la recherche phénoménologique, il semblerait qu'« Il n'y a pas d'autre monde que celui formé à travers les expériences qui s'offrent à nous et qui font de nous ce que nous sommes » (Varela, 1989, p. 29) Le monde est pour le sujet ce qui lui apparaît. De là, il semble clair qu'il ne s'agit pas de comprendre le monde comme un objet extérieur, mais de le comprendre de l'intérieur c'est-à-dire depuis l'homme et sa manière d'être au monde. À ce sujet, Merleau-Ponty nous rappelle que :

« Le rapport du sujet et de l'objet n'est plus ce *rapport de connaissance* dont parlait l'idéalisme classique et dans lequel l'objet apparaît toujours comme construit par le sujet, mais un *rapport d'être* selon lequel paradoxalement le sujet est son corps, son monde et sa situation qui en quelque sorte s'échange. » (1996, p.89).

Cette conception nous écarte manifestement d'une recherche de connaissance d'un monde physique, et se tourne vers sa dimension phénoménale : celle de la conscience ouverte de l'être en tant qu'elle vise le monde. C'est par ailleurs cette idée d'« ouverture au monde » de la conscience qui fait l'originalité et aussi la

complexité de la pensée de Merleau-Ponty et sa reprise par Varela (1989). En effet, ce dernier explique : « Par cette dimension intentionnelle, la conscience devient ainsi “ouverture” qui permet au monde de se révéler en construction lorsqu’elle se tourne vers lui. » (Delefosse, 2001, p.152). Si la tradition voulait que l’expérience, objective ou subjective, soit derrière nous, Merleau-Ponty (1945) l’envisage quant à lui comme étant devant soi, comme une ouverture. Un mouvement d’être ouvert, sujet et objet liés en notre *champ de présence*, nous « [...] jette au monde naturel et culturel » (Merleau-Ponty, 1945, p.515) et à partir duquel nous nous comprenons.

Si nous sommes des sujets doués de conscience, Merleau-Ponty (1945) reconnaît que nous sommes des êtres intentionnels, capables de nous définir par nos objectifs, nos motivations, nos perspectives, capables donc de diriger notre conscience selon telle ou telle orientation que l’on se donne sur le monde. De là, pour comprendre une expérience humaine, il faudra se retourner vers son champ de présence comme fondement ontologique de l’être au monde. Donc nous aurons à regarder la manière précise dont le sujet s’invente dans son être au monde, là où l’expérience humaine se manifeste, depuis la relation originale qu’il entretient avec le monde comme conscience. Ce qui veut dire qu’il faudra regarder l’expérience selon la manière dont les sentiments, les émotions et aussi les pensées et les histoires le font sujet au monde. En somme, le phénoménologique veut se pencher sur l’expérience humaine depuis l’*être au monde* des sujets, tel qui se définit lui-même en des termes d’ouverture à son champ de présence.

Dans le contexte de notre recherche, nous avons donc l’intention d’examiner le vécu des sujets mis à contribution, depuis leurs champs de présence respectifs soit, le sujet chercheur et les six sujets cochercheurs. Toujours selon la pensée de Merleau-Ponty, la question qui sera examinée se manifeste à travers des existentiels. Les existentiels sont des consciences d’être au monde, intrinsèques et incontournables de l’être-homme. Présentés à la suite de cet exposé, les existentiels feront de l’*analyse existentielle* du phénomène que nous avons l’intention d’étudier.

**2.1.5 Les existentiels.** Le monde phénoménologique semble admettre (Van Manen, 1990; Rewesber, 1988; Merleau-Ponty, 1945; Gadamer, 1990; Heidegger, 1986) que peu importe la situation historique, culturelle ou sociale des êtres humains, nous comprenons, percevons et construisons notre monde depuis des existentiels. Terme technique de l'ontologie professée d'abord par M. Heidegger (1986), est « existentiel » ce qui se rapporte aux « caractères essentiels et constitutifs de l'être homme ». (Jonckheere, 1989, p.22). Cette dimension existentielle, déterminante de notre *être au monde* est universelle (Manen, 1990, p.101). Au regard de Merleau-Ponty (1964), les existentiels font éclater en constellation l'idée d'une structure fondamentale *à priori* de l'existence comme socle depuis lequel l'homme peut atteindre sa plénitude existentielle (rencontrée chez Heidegger, 1986). Pour Merleau-Ponty (1964), ils constituent au contraire une structure existentielle ouverte depuis laquelle peut se construire notre avenir. C'est toujours avec cette idée d'ouverture de la conscience, que ces rapports que nous entretenons avec nous-mêmes, avec les autres et avec le monde sont à envisager depuis des existentiels : ces « structurants *a priori* » l'épreuve des choses (Richir, 2008 p.15). Comprendre les existentiels ne va pas non plus sans l'idée de « la pensée se faisant », qui, dans notre mouvement d'être au monde, les présentent des projections dans un horizon d'être. Les existentiels sont les conditions de possibilité de l'expérience. Dans une note, Merleau-Ponty précise la notion d'existentiel :

« En réalité, ce qui est à comprendre, c'est, par-delà les "personnes", les existentiels selon lesquels nous les comprenons, et qui sont le sens sédimenté de toutes nos expériences volontaires et involontaires. Cet inconscient à chercher, non pas au fond de nous, derrière le dos de notre "conscience", mais devant nous, comme articulation de notre champ. Il est "inconscient" parce qu'il n'est pas *objet*, mais il est ce par quoi des objets sont possibles, c'est la constellation où se lit notre avenir [...]. Ces existentiels, ce sont eux qui font le *sens* (substituable) de ce que nous disons et de ce que nous entendons. Ils sont l'armature de ce "monde invisible" qui, avec la parole, commence d'imprégner toutes les choses que nous voyons [...]. » (1964, p.234).

*La corporéité, la relationalité, la temporalité, la spatialité et la formativité* sont des existentiels. Ils sont ces structures *a priori* de nos expériences, ce « sens sédimenté de toutes nos expériences » dont parle Merleau-Ponty, depuis lesquels nous percevons le monde. Ils constituent une configuration de fond depuis laquelle nos expériences deviennent possibles. De plus, si chacune de ces dimensions existentielles est différente de l'autre, et qu'elles peuvent être étudiées de façon isolée, ce n'est qu'ensemble qu'elles se composent, dans un net rapport de réciprocité, l'expérience humaine. Les existentiels forment donc ensemble la structure de notre expérience du monde telle qu'elle apparaît dans notre « champ de présence ». Enfin, les existentiels sont les conditions de possibilité de l'expérience du sujet, compris en somme dans ses rapports vécus de l'espace et du temps, de son corps et de ses relations et enfin de sa formativité humaine.

Tout l'effort de la recherche phénoménologique en sciences humaines est d'explorer, nous l'avons déjà dit, le champ de présence au monde vécu, soit les structures signifiantes (les thèmes) qui composent l'expérience humaine. Devant l'ampleur et la complexité de la tâche à accomplir, il est préférable d'en délimiter l'accès, c'est-à-dire de mettre en lumière l'angle de vue depuis lequel nous avons l'intention de l'examiner. En suivant la trajectoire de pensée Merleau-Ponty, notre approche phénoménologie verra son analyse se développer depuis le repérage des existentiels contenus dans les descriptions d'expérience. Il importe donc, à la suite de cette présentation, de développer, ne serait-ce que sommairement les existentiels retenus pour les fins notre recherche.

***La corporéité.*** En prenant comme point de départ la pensée de Merleau-Ponty, pour qui le corps ne peut pas être vu comme une chose et étudié comme un objet physique extérieur, mais doit être compris comme une ouverture à la perception du monde : « Je suis mon corps » (Merleau-Ponty, 1945, p.231). L'homme se caractérise par *corporéité*, il est de son « corps propre », dynamique et évolutif, ce

qui englobe corps, esprit et contexte. Dès lors, le corps vécu (Van Manen, 1997, p.102) se réfère à l'idée que nous sommes de corps au monde, plus exactement de corps dans le monde. Dans l'espace phénoménologique, le corps est celui de notre être au monde. Le sujet corporel est dans une ouverture perceptive au monde et sa corporéité constitue la condition essentielle et permanente de son expérience. De là, nous pouvons dire que le corps est la condition de toute possibilité d'expérience (Merleau-Ponty, 1965). La corporéité est le lieu de passage obligé au sein duquel l'être expérimente, là où il est traversé par ses rapports au monde, aux autres et à lui-même. Dans la mesure où la perception revêt une dimension active et constitutive, la corporéité – corps esprit et contexte mélangés – est au primat de la conscience, à l'origine de toutes perceptions. La corporéité est donc le fondement révélateur de toute expérience humaine.

***La relationalité.*** Nous ne sommes jamais seuls. Chaque personne devient humaine par sa rencontre avec les autres. C'est dans nos relations intersubjectives qu'apparaît notre être au monde. Pour les philosophes de l'intersubjectivité (Merleau-Ponty, 1945; Levinas, 1979) l'être s'inscrit avec l'autre dans une relation vécue qui lui est fondamentale. Dès lors, l'intersubjectivité se comprend comme un tissu de relations sociales, c'est la *relationalité*. La relationalité renvoie aux liens qui correspondent au concret de la relation interpersonnelle. Elle suppose un espace fait de situations, de pensées, de paroles et de gestes (Van Manen, 1997, p. 104). Tel que le précise Merleau-Ponty, l'intersubjectivité signifie « [...] vivre une expérience plus large que l'expérience strictement individuelle. » (2001, p.93). Dès lors, il faudra comprendre la subjectivité dans les tissus relationnels de l'intersubjectivité, on ne pourra comprendre l'une sans s'engager dans l'autre. Aucune connaissance, pas même une connaissance de soi ne pourrait se développer sans cette relation que nous partageons historiquement et dans l'interactivité de nos rapports avec d'autres humains. Vécue dans la relationalité, l'expérience humaine a beaucoup à nous dévoiler de cette interdépendance entre subjectivité et intersubjectivité.

***La temporalité.*** Principe du changement et du devenir (Van Manen, 1997) la *temporalité* implique directement la vie du sujet. En cela parler du temps c'est toujours parler du temps vécu de manière subjective ou intersubjective. Le sentiment que nous avons du temps varie selon si nous considérons « [...] le temps vécu expérimenté même collectivement de façon subjective ou intersubjective, dans la durée de l'existence de chacun d'entre nous » (Ardorno, 1992, p. 44). La temporalité se distingue donc du temps des horloges, elle ne s'associe pas à la possibilité de mesure et de pondération, pour s'enraciner dans l'expérience du temps. Dans la phénoménologie, le temps apparaît comme une énigme ontologique. Pour Merleau-Ponty (1965), la temporalité est conscience du temps liée à l'activité de cette conscience. Si le propre du temps est de constituer des progrès, ce qui suit sur ce qui précède, la temporalité entre ainsi en tension entre passé, présent et avenir. Ce qui constitue son horizon est le passage temporel du sujet. Le passé nous change, parce que nous vivons le temps présent en imaginant un futur que nous voyons prendre forme. De là, Bergson (2009a) fait du temps une *durée de la conscience*. Le propre de la durée est pour cet auteur ce temps qui est donné comme tel là où il est vécu dans la conscience. Ainsi la durée de la pensée est pour lui, une pensée inséparable de son objet. Nous saisissons simultanément que nous pensons en durée et que nous sommes durée. La temporalité est durée, l'articulation de l'expérience du temps vécu.

***La spatialité.*** En phénoménologie, la notion d'espace peut se définir comme l'expérience sensible du sujet en échange avec le milieu qui l'entoure. L'environnement direct n'est pas pensé comme une donnée objective, dans ses rapports géométriques de hauteur et de largeur, mais selon un rapport qualitatif qui est de l'ordre du senti. Le sujet sentant s'éprouve lui-même dans le monde dont il fait partie (Strauss, 1989). La *spatialité* se distingue donc de la géographie, car elle est mode d'être au monde, ce qui ne saurait être limité, ou délimité par une dimension métrique, mais qui traduit au contraire un espace vécu (Van Manen, 1997, p.102).

Nous savons que l'espace nous affecte à plusieurs points de vue, qu'il est déterminant dans la manière dont nous voyons et vivons et comprenons les choses. La spatialité nous aide pour découvrir une des dimensions fondamentales de l'expérience vécue.

***La formativité.*** À l'instar d'Heidegger, Honoré (1990, 1992) a identifié la formativité comme un existentiel déterminant de notre comportement d'être humain. Cet auteur affirme que l'homme existe en formation, que de la naissance à la mort, il vit dans un rapport de formation avec le monde (Honoré, 1992). Cette formation, qu'il désigne par *formativité humaine*, est fondamentale de la structure de l'existence. Par ailleurs, Bernard Honoré (1990) laisse entrevoir que la formativité relève impérativement de l'initiative du sujet. Pour Honoré, l'homme peut assumer, et ce, plus ou moins authentiquement ses possibilités formatrices (Fabre, 1994). Ainsi, que l'homme existe en formation signifie qu'il lui revient d'assumer sa forme humaine. Nous sommes toujours, en lieu et acte de notre expérience, responsables de notre formation. Toujours selon Honoré (199) la formativité est à saisir à travers les existentiels. Dès lors, selon l'objectif de notre recherche, la *formativité humaine* sera au cœur de l'*analyse existentielle*, que nous avons l'intention de mener à propos de *l'artistique comme pratique de soi*.

## **2.2 Analyse conceptuelle**

Cette deuxième partie de chapitre présente les termes conceptuels les plus souvent utilisés dans le contexte de cette recherche. Nous y exposerons successivement ceux d'expérience, l'artistique comme pratique, la pratique de soi, le soi en formation et enfin celui de l'artistique comme pratique soi.

**2.2.1 L'expérience.** Le concept d'expérience ne se laisse pas cerner facilement. Il serait même possible de délimiter notre définition en fonction du type d'expérience qui nous est donnée de vivre ou de tel ou tel objet expérimenté. En effet, que notre expérience soit sensible, scientifique, artistique, spirituelle ou esthétique, il s'agit là d'expériences spécifiques, qui comportent des orientations, des modalités voire des méthodes différentes. Tentons donc comme point de départ une sorte de générique : l'expérience est la forme générale d'une relation à un objet.

Cette relation à l'objet est double : soit l'expérience est *Erlebnis* ou elle est *Erfarhung*. *Erlebnis* (de « leben » vivre) désigne tout ce qui est rencontré et vécu comme nouveau et qui constitue une expérience. Cette expérience est soulevée par un événement, un ressenti, un vécu qui marquent la personne. Elle suppose le terrain de la sensibilité et tout ce qui est donné par elle. Une « *Erlebnis* » est plus ou moins ancrée dans la mémoire, il s'agit d'une expérience vécue. Et puis l'expérience est *Erfarhung* (de « fahren » voyager, traverser en voyageant.) Faire l'expérience de quelque chose, selon qu'elle suppose l'idée du voyage, si nous suivons Heidegger, est une épreuve :

« Faire une expérience avec quoi que ce soit [...] cela veut dire : le laisser venir sur nous, qu'il nous atteigne nous tombe dessus et nous rend autre. Dans cette expression "faire" signifie passer à travers, souffrir de bout en bout, endurer, accueillir ce qui nous atteint en nous soumettant à lui. » (1959, p.143).

John Dewey (1968) quant à lui est un expérimentaliste. L'expérience est un laboratoire où l'expérimentation en est le facteur d'enrichissement ou de subjectivation. Elle est une mise à l'épreuve active et réflexive de la réalité et de nos connaissances. Chacun acquiert de l'expérience et c'est depuis cette expérience que nous expérimentons le monde. L'expérience passée est incluse dans chacune de nos expériences présentes :

« Une action dont on ne considère pas les conséquences ne nous livre en elle-même aucun enseignement. Et les conséquences sont dépourvues de significations tant qu'elles ne sont par rapportées à l'action qui en est l'origine. L'ensemble constitué par l'action et ses origines seules constitue une expérience. » (Truc, 2005, p.5).

Selon la conception pragmatique de Dewey (1968), l'expérience est une transaction avec l'environnement qui s'organise selon deux principes. Celui de la « continuité », principe longitudinal de l'expérience qui le coordonne et l'intègre, et celui de l'« interaction », principe latéral qui la coordonne à d'autres expériences.

En phénoménologie, l'expérience est ce qui ouvre la pensée. Elle est ouverture du sujet sur l'objet. L'expérience est le sol premier où la pensée prend naissance, elle est ce sol originaire dont a tendance à s'éloigner lorsque nous sommes naturellement déterminés par la pensée théorique. Aller à la manifestation de ce qui se montre de l'expérience dans son ouverture, lorsqu'elle est dépouillée des constructions théoriques qui la précèdent : voilà la tâche de la phénoménologie. Parce que l'expérimentation laisse hors de soi un aspect essentiel de la vérité expérientielle, ce vers quoi la phénoménologie veut retourner, c'est précisément à cet oubli de ce qui de l'expérience se tient à même l'ouverture de la pensée, pour enfin formuler théoriquement ce qui se donne originairement dans l'expérience :

« L'appel aux choses désigne l'ambition d'aller à la manifestation simple de ce qui se montre à l'expérience la plus dépouillée de toutes les constructions héritées [...] et ainsi faire apparaître la dimension intentionnelle des actes de l'esprit » (Cournarie, 2010, p.13).

**2.2.2 L'artistique comme pratique.** Dans l'artistique comme pratique, d'abord il y a l'adjectif qui permet de qualifier ce qui est « artistique », dans le sens de l'expression courante : « ce qui a valeur d'art » (ou de beau, ou de nouveau, ou de bizarre<sup>6</sup>). Ensuite, substantiver l'adjectif artistique en lui ajoutant un « l' », offre à l'artistique une référence dont le sens échappe un peu. Nécessairement associé à une

---

<sup>6</sup> Le beau est toujours bizarre. Baudelaire dans Fédier (2006, p.331)

pratique, l'artistique traduit quelque chose qui ressemble à un but ou à une visée. La pratique artistique serait en quelque sorte une pratique « de » l'artistique », une pratique en somme qui se donnerait comme objectif de tendre vers quelque chose (de beau, d'étrange ou de nouveau) qui serait l'artistique. Une pratique qui s'affiche explicitement avec l'intention de se tenir au plus près de la question de l'art et qui aussi cultive l'artistique comme une possibilité d'émergence. L'artistique donc, en ceci qu'il constitue le but d'une pratique, mais qui, en même temps, échappe au praticien. Ceci dans la mesure où nous partons de l'hypothèse que la pratique artistique est bien celle de la création artistique, c'est-à-dire une démarche qui s'invente à partir d'une intention, et non pas celle d'une « expression sans contrainte ». L'artistique donc comme création, est ce qui arrive dans l'imprévisible d'une pratique. Selon Pélissier « L'artistique s'apparente à un accueil, et le flottement de la démarche où la décision peut se jouer à tout instant est une condition d'émergence et donc d'une possibilité d'œuvrer au sens de l'artistique. » (1997, p.24). L'artistique est en somme l'ensemble d'une pratique qui a pour volonté de se situer sur le registre de l'artistique et aussi cette « chose » (belle ou étrange ou nouvelle) qui surgit de et dans la pratique comme imprévisibilité et comme dessaisissement.

Le concept de pratique artistique est relativement récent dans les écrits actuels des domaines de la création artistique et de l'enseignement des arts. Il apparaît une première fois du côté de l'enseignement des arts en France notamment, dans le sens d'une *praxis*. Tel que le confirme Gilbert Pélissier :

« Ce n'est guère qu'avec la notion de "pratique", au début des années 70, dans son acception nouvelle, c'est-à-dire au sens de "*praxis*", actualisée alors par [...] une articulation pratique-théorie, qu'a pu se concevoir un enseignement différent, marqué par une cohérence nouvelle, tel qu'il se pratique assez généralement aujourd'hui. » (1997, p.26).

Le terme de pratique artistique, étant ainsi lié à proprement parler à l'actualité de l'enseignement des arts plastiques en France, il me semble nécessaire, pour en

saisir le sens retenu ici, d'établir une relation avec le processus de création en arts plastiques.

D'abord, il faut souligner que dans le domaine de l'enseignement, ce qui s'appelle arts plastiques, en France comme au Québec, est globalement semblable. On y trouve toujours, des activités bidimensionnelles et tridimensionnelles, la forme, la couleur, la matière, l'utilisation de divers instruments et de matériaux variés, auxquelles s'ajoute l'utilisation technologies nouvelles. Ainsi, l'objet d'enseignement est commun, de même que la place des arts dans les écoles est relativement la même, à quelques variations « culturelles » près.

La pratique artistique désigne aussi assez fidèlement ce qui s'entend par création plastique par Pierre Gosselin (1991, 1993, 1998), qui définit le modèle du processus de création en des termes d'abord et puis de dynamique. Ainsi, une première fois le *processus* (linéaire) de création se déploie selon trois phases (ouverture – action productive- séparation). Une deuxième fois il s'agit d'une *dynamique* (interaction) selon trois moments (inspiration – élaboration – distanciation). Le processus de création, et ce au moment de ses différentes phases, nécessite un comportement, un investissement personnel dans le faire (élaboration) et dans la réflexion sur le faire (distanciation). En appuyant ainsi la création plastique sur une pratique réflexive, Gosselin suppose une *praxis*, entendue provisoirement comme à la source de l'articulation de la pratique et de la théorie, qui s'y retrouve entendue, implicitement.

La nouveauté du terme pratique artistique, d'abord véhiculé dans le contexte scolaire, mais adopté plus généralement ensuite, est lié à une volonté « pédagogique » d'accentuer l'attention sur l'espace réflexif au sein du processus de création. C'est précisément pour ces raisons « pratiques » que le terme de pratique artistique nous convient davantage. En effet, compte tenu de l'orientation de notre objet de recherche, qui consiste à dégager le sens « formatif » de l'expérience de

l'artistique, le terme de pratique artistique apparaît de toute évidence comme étant le plus approprié, justement parce qu'il met davantage l'accent sur la *praxis*.

Le terme de *praxis* désigne, au sens aristotélicien, une activité qui ne s'achève pas, qui ne s'épuise pas sur ses productions. Une activité qui fait voler en éclats le modèle d'une relation instrumentale sujet/objet, au profit d'une interaction généralisée des deux pôles et des processus de subjectivation qui en découlent (Imbert, 2000). Selon Gadamer la *praxis* serait une action menée en vue d'un résultat : « Il appartient à la *praxis* de choisir, de se décider pour quelque chose et contre quelque chose; et là-dedans, il y a œuvre de "réflexion pratique" qui est elle-même dialectique. » (1990, p.26). Ainsi la *praxis* s'opposerait à la connaissance d'une part et à l'action d'autre part, pour désigner une articulation commune de la pratique et de la théorie.

C'est du moins dans ce sens que le concept de *praxis* se soumet au domaine artistique. Dans ce contexte, Imbert (1992) apporte quelques précisions : la *praxis* est « l'art » d'articuler des éléments hétérogènes, d'ouvrir la possibilité de nouvelles combinaisons, de travailler les contradictions, de les déplacer, de les transformer. En somme, nous retenons de la pratique artistique entendue comme *praxis* que des aspects contradictoires tiennent ensemble dans un même mouvement, où se conjuguent aveuglement et lucidité, engagement, aventure dans un corps à corps avec la matière et aussi mise à distance et questionnement sur ce qui a été fait (Pélisser, 1997).

**2.2.3 La pratique de soi.** Le glissement de l'artistique comme pratique de soi fait résonance au concept de Michel Foucault (1994a) qui, en insistant sur l'importance des modes de subjectivation, met l'accent sur les rapports que les individus entretiennent à l'égard d'eux-mêmes : « La place qui est faite à la connaissance de soi-même devient plus importante : la tâche de s'éprouver, de

s'examiner, de se contrôler [est au cœur] de la constitution du sujet moral. » (1994a, p. 113.). Or, depuis quelques années, nous assistons à des pratiques artistiques issues de l'autobiographie dont Luc Bolstanski, Roman Opalka, Jean Le Caq, Nan Goldin pour ne citer que ceux-ci en font leurs sujets de création. Des pratiques qui se donnent comme motif principal l'artiste lui-même comme sujet-objet de recherche-crédation. Ce sont peut-être, parmi les pratiques artistiques, celles qui expriment le plus ouvertement des désirs de visibilité, de singularité, d'individualité et aussi peut-être, de reconnaissance. Ces artistes se manifestent à eux-mêmes ainsi qu'aux autres, se montrent et se font voir. À l'instar de Foucault il ne s'agit pas de peintures « sur » soi, qui seraient des recherches sur soi-même à montrer aux autres, mais bien des « peintures de soi » et dont la finalité est politique. Il s'agit d'apporter aux autres dans l'échange et aussi dans la cité, une pensée nourrie des expériences de vie. Ainsi, avant d'être des pratiques artistiques, ces pratiques sont avant tout une éthique, une recherche de principes de vie telle que Foucault les appelle, elles sont des « pratiques de soi ». C'est-à-dire des pratiques orientées vers une fin qui n'est rien de moins que la constitution de soi (Foucault, 1994b).

**2.2.4 Le soi en formation.** Le soi en formation est abordé selon différentes conceptions intellectuelles qu'il convient de donner un aperçu. Nous présentons donc ici le soi en formation vu d'après la formativité humaine, *la Bildung*, la biographisation et l'autoformation.

***Soi en formation et la formativité humaine.*** D'abord, il faut situer la formation entre toutes définitions, comme un processus de changement global de la personne. Un changement qualitatif de représentations, de méthodes, d'attitudes ou de comportement qui répond à une logique de structuration. Dans la formation, c'est tout l'être qui est en jeu dans sa forme (Fabre, 1994). Pour Honoré (1992) la formation se pense, ontologiquement, c'est-à-dire comme une caractéristique

structurelle de l'existence. De la naissance à la mort, l'homme est dans un rapport de formation avec le monde.

Pour définir la formation, nous nous appuyons sur le concept de *formativité humaine*, créé par Bernard Honoré (1977). Ce dernier voulait répondre à une nécessité de rassembler globalement tous les faits personnels, sociaux et institutionnels se rapportant à la formation de la personne. Selon cet auteur, la formation ne peut se définir qu'en se limitant à des interprétations d'ordre psychologiques, sociologiques, économiques ou technologiques (1992). La formation ne se limite pas à son sens professionnel ou didactique et ne saurait se réduire au pédagogisme. La formation devrait être comprise dans son sens vital. La formation manifesterait en effet quelque chose de plus fondamental dans l'évolution humaine. C'est donc à partir d'une élucidation de la formation dans le contexte des sciences humaines et des sciences de la vie qu'Honoré (1977) définira la formation comme une *fonction évolutive de l'homme*. Selon ce « paradigme biologique » : le formé est un sujet en développement. Il soutient donc que l'homme existe en formation, qu'il est dans un rapport de formation avec le monde. Dans cette optique, la formation, et son concept opérant qu'est la formativité, concerne les fondements ontologiques de notre existence (Honoré, 1992).

Enfin, la formativité désigne ainsi le caractère de ce qui est *formatif*. D'une part, est formative une pratique (ou un enseignement ou une expérience) lorsque la personne s'engage dans un travail réflexif sur soi pour s'ouvrir sur ses possibilités d'existence. D'autre part, est formative une pratique (ou un enseignement ou une expérience) qui est située dans un champ d'interformation, c'est-à-dire à la fois collective et individuelle.

Cela étant dit, si nous retenons le concept de formativité aux fins de notre étude, c'est d'abord parce qu'à l'instar de Michel Fabre (1994), la démarche de Bernard Honoré nous apparaît exemplaire, en ceci qu'elle suggère une

compréhension existentielle de la formation. De plus, cette définition du « soi en formation », par le biais de sa formativité, nous est signifiante plus que toute autre à ce sujet, car elle permet de dévoiler les modes de présences dans l'expérience de l'artistique. Et enfin parce la formativité rencontre nos convictions personnelles à propos de celui qui vit, se donne à voir depuis sa pratique artistique, et se forme lui-même, résiste « [...] à toute tentation de s'en remettre à d'autres quant à la responsabilité de sa destinée. » (Fabre, 1994 p. 263).

***Le Soi en formation et la Bildung (allemande).*** Le terme allemand de *Bildung*, une notion datant du XVIIIe siècle, a été créé à l'origine pour décrire un moyen de combiner le savoir et le développement personnel tout en s'inscrivant dans la tradition grecque. La *Bildung* serait une combinaison de savoirs, de modes de pensée, de manières de comprendre et aussi une manière d'établir des rapports avec les autres, avec le monde. Elle est donc forcément liée à une attitude, une manière de se comprendre soi-même qui correspond à une « construction de l'intérieur » de la personne, englobant ainsi une somme individuelle d'expériences développées tout au long de la vie. La *Bildung* est donc aussi un travail sur soi, une transformation d'expériences de vie en conscience (M. Fabre, 1994). À la fois formation et éducation elle rassemble l'idée la plus haute que l'on puisse se faire d'un l'idéal de la formation de l'homme comme une image « achevée » :

« La *Bildung* est le mouvement de formation de soi par lequel l'être propre et unique que constitue tout homme fait advenir les dispositions qui sont les siennes et participe ainsi à l'accomplissement de l'humain comme valeur universelle » (Delory-Momberger, 2005, p. 29).

Le modèle de la *Bildung* appliqué à l'artistique pour des fins « formatives » n'est pas une idée nouvelle. Le concept propose la forme-image ou la forme-parole (*bild-ung* est composé de *bild* : image, en train de se faire) qu'il s'associe aisément à l'art comme à un processus formatif. En formant nos images, depuis les rapports sensibles et aussi logiques que nous entretenons avec le monde, nous nous formons

nous-mêmes. Car en nous « imaginant » ainsi, c'est-à-dire en mettant en image nos représentations du monde, nous devenons ces images, nous prenons leur forme, nous nous créons nous-mêmes à travers elles (Wunnenberger, 1991, p.88). Depuis cette idée d'« imagination formante », que nous donne à penser la *Bildung* allemande, nous apprenons que « l'œuvre en train de se faire » s'enracine dans nos expériences de vies et donne forme à la vie, au sens fort de la formation humaine. Un art de l'existence? C'est que l'art et la vie s'articulent l'une à l'autre de l'intérieur de chacune (Maldiney, 2000). Ainsi la pratique artistique serait indissociable d'une *Bildung*, d'une démarche de formative pour celui qui, tout en s'imaginant, s'identifie aux formes qu'il traverse.

***Le Soi en formation et la biographisation.*** Comprendre l'être humain en formation, comment il se construit en même temps qu'il construit son monde et la connaissance qu'il en a, s'ouvre à de nombreux champs disciplinaires qui relèvent des sciences humaines et sociales. La recherche biographique en éducation, telle qu'elle définit son objet aujourd'hui, témoigne de cette ouverture en dépassant certains clivages disciplinaires pour se nourrir notamment de philosophie, de littérature d'anthropologie, de même que d'histoire et de psychologie sociale. C'est dans ce contexte de recherche que Delory Momberger (2004, 2005, 2009) interroge le statut du processus de « *biographisation* » lorsque ce dernier inscrit l'expérience humaine dans des schémas temporels. Le récit biographique, hérité de la pensée allemande qui se développe autour de la *Bildung* vers la fin du XIII siècle, s'inscrit aujourd'hui dans le cycle d'une *éducation tout au long de la vie*. Et l'histoire de vie est devenue avec elle un support pour des démarches de formation. Le pouvoir formateur des constructions-narration biographiques individuelles est celui d'une reconstruction du sujet dans un projet de soi. C'est-à-dire que, dans la mesure où la formation met en place un rapport dialectique entre le passé et le futur, « elle ouvre à la personne en formation un espace de *formabilité* » (Delory M., 2009, p.10) Le Soi en formation, dans l'acte de biographisation est celui qui, lorsqu'il se raconte à

travers le récit de ses expériences, construit son identité personnelle et de là, fait advenir la possibilité de son avenir. Comme le souligne Delory-Momberger :

« Le recours au récit personnel dans les démarches de formation s'appuie sur l'idée que "faire son histoire de vie", c'est-à-dire construire le récit de sa propre existence, peut, dans certaines conditions, avoir un effet formateur et ouvrir des possibilités de changement. » (2009, p.14).

Dans le domaine des arts visuels, la pratique artistique est aussi une démarche « historique », en ceci qu'elle puise dans les expériences de vie pour créer/dévoiler une image de soi. Du même ordre que l'exercice de biographisation, l'artiste qui a recours au « plastique », peut construire la démarche de son existence, ce qui pourrait avoir sur lui un effet formateur. Le soi en formation dans l'exercice pratique de l'artistique, est celui qui tout en créant et en dévoilant son image, s'invente lui-même dans son histoire. Toutefois du fait de sa particularité « plastique » cette image produit un langage tout aussi particulier, qui n'est pas celui du récit en tant que tel, mais un langage pictural de la vie. C'est pourquoi nous nous permettons de mettre en place ici un concept, que nous nommerons, à l'instar de la biographie : le biopictural. Le concept de « biopictural » nous permettra de désigner ce langage plastique de la vie issu de la combinaison des opérations picturales et des fonctions biologiques.

***Le Soi en formation et l'individuation.*** Pour John Dewey (1968, 1987) le soi en formation est désigné par un processus d'individuation selon lequel s'effectue la reprise d'une expérience passée et sa projection dans l'avenir. Se construire, veut dire pour Dewey participer au double sens de « prendre part » et « apporter une part » à sa propre construction, au développement de son individualité. On se construit en prenant conscience de nos expériences de vie. Prendre conscience, suppose que l'expérience vécue *prenne sens* pour le sujet, et donc qu'elle est traversée par le langage. Une démarche qui revêt elle aussi le sens premier de *l'expérience comme formation de soi* issu de la *Bildung* allemande. La

*Bildung* est travail sur soi : une transformation d'expériences de vie en conscience. Cette idée de l'expérience comme formation de soi, inaugurée par le romantisme allemand, revient aux États-Unis et marque la pensée « pragmatique » de John Dewey (1968). Pour lui le processus d'individuation, serait le résultat d'une certaine qualité de l'expérience « [...] qui est propre à cette part consciente des conséquences d'une expérience qui peut ensuite être utilisée comme plate-forme pour projeter des fins comme hypothèse pour résoudre de nouvelles difficultés, ou comme matériau pour des expériences ultérieures. » (Zask, 2003, p.73). En somme pour Dewey le soi en formation, ce qu'il nomme la « croissance du soi », serait le fruit d'une série continue d'expériences qui font sens et qui constituent le flux de la vie consciente.

***La formation de soi par soi ou l'autoformation.*** L'autoformation existentielle rencontrée chez Gaston Pineau (1983, 1995, 1998) et Pascal Galvani (1991, 1999, 2006) est devenue « la formation de soi par soi », en ceci qu'elle implique un processus d'« anthropogenèse » (Carré, 1999). Il s'agit en bref d'une autoformation personnelle, voire intime, qui touche à l'ontologie du sujet, et qui s'exprime à partir d'une réflexion interne sur les expériences vécues. Ainsi entendue comme le développement de l'homme par lui-même, l'autoformation correspond à la visée phénoménologique d'« apprendre à être » rencontrée chez Edgar Faure (1972), du « cheminer vers soi » de Christine Josso (1991), ainsi qu'au « produire sa vie » de Gaston Pineau (1983). Dans l'acte d'autoformation, il y a, comme dans toute vie, une interrogation de l'être sur lui-même qui peut prendre la forme d'une « philosophie de vie ». En somme, la formation de soi, lorsqu'elle reprend l'idée de l'autoformation existentielle, répond aux projections éducatives énoncées par le Conseil Supérieur de l'Éducation (2001-2002) qui reposent sur le principe d'une formation continue, en définitive, celui d'une « éducation tout au long de la vie » (Delors, 1996).

### **2.3 La pratique artistique comme pratique de soi en formation**

Notre objet de recherche s'intéresse aux conditions dont l'artiste en vient à vivre sa pratique artistique comme une pratique de soi en formation. L'artiste en question est chacun des six sujets cochercheurs associés à cette recherche et le sujet chercheur. L'artiste est celui qui « vit » sa pratique de création, qui traverse et se laisse traverser par elle, et qui en fait une expérience humaine. L'artiste est aussi celui pour qui vivre une pratique signifie qu'avec elle il est soumis à une part réflexive. Au sens d'une *praxis*, avec sa pratique artistique il prend conscience de ce qu'il vit, et comment il le vit. Le dénommé artiste, associé à cette recherche, ne désigne donc pas celui qui « vit de sa pratique » au sens professionnel (ou libéral) du terme, mais bel et bien celui qui « vit sa pratique » au sens premier d'une expérience humaine. Enfin la pratique artistique dont il sera question dans cette recherche, est issue domaine des arts visuels et donc est abordée techniquement par le biais de la photographie, de la peinture et du dessin.

Dans le cadre de notre recherche la pratique de soi en formation pourrait se définir provisoirement comme un processus : nous nous formons depuis nos expériences de vies en les exprimant, en suivant une série continue d'expériences, qui, par la reprise de nos expériences passées projetées dans l'avenir, nous engage dans un enchaînement qui constitue le flux de notre vie consciente et qui fait sens pour la conduite de la personne que nous sommes.

Notre projet de recherche, l'expérience de l'artistique comme pratique de soi en formation, s'inscrit dans la continuité de nos recherches précédentes (Morais, 1999). En effet, dans le cadre d'une phénoménologie, nous avons réalisé une description « en première personne » (Depraz, 2006) du processus de création artistique. Cette dernière nous a permis de thématiser les étapes de la pratique artistique en incluant en son cœur le processus de création. Nous retenons donc ici ces cinq thématiques émergentes de nos recherches antérieures comme structure essentielle de la pratique artistique : *s'engager, faire, regarder, partager,*

*comprendre* l'artistique comme pratique de soi. Elles nous serviront de point d'appui depuis lequel nous engagerons l'explicitation des expériences vécues des sujets cochercheurs d'une part, et la description thématique de la pratique artistique d'autre part.

Pour apporter plus de clarté à notre objet de recherche, nous présentons donc ici fort brièvement, ces cinq thématiques retenues qui constitueront le support de notre réflexion sur la pratique artistique à chacune des étapes de la recherche :

***S'engager.*** Le point de départ de la pratique artistique se situe toujours dans le vécu sensible de la personne dans un rapport d'*unicité*. Il est là où sa présence au monde, aux autres et à lui-même converge dans le senti, le non réfléchi, le non formulé.

***Faire.*** Le dessin, ou l'ébauche est d'abord vécu comme un « mode de réfléchissement ». Il est le reflet d'un rapport intérieur à l'expérience sensible, il est en quelque sorte une description intuitive, un retour à soi dans un rapport de *liberté*, comme un « penser » avec ses mains.

***Regarder.*** Relève de la capacité créative de la personne à faire évoluer la signification de ce qui s'exprime, par les moyens du langage plastique (geste, couleur, matière). Regarder ce qui a été fait et le prolonger en alternant avec le faire, de façon à faire avancer le discours plastique, à créer dans l'*altérité*.

***Partager.*** Un retour commenté « à vif » de l'auteur sur son œuvre, dans un contexte de liberté et de confiance, où s'accomplit dans la *surprise* un véritable partage de son expérience. C'est par le partage que l'artiste intègre ce qui de lui-même apparaît dans son œuvre.

***Comprendre.*** En montrant, en exposant son œuvre, l'artiste inscrit sa démarche plastique dans la continuité de son *historialité*, celle de son être à venir.

## **CHAPITRE III**

### **Fondements méthodologiques**

*« Le monde phénoménologique c'est non pas l'être pur, mais le sens qui transparait à l'intersection de mes expériences et celles d'autrui, par l'engrenage des unes sur les autres, il est donc inséparable de la subjectivité et de l'intersubjectivité [...] »*  
Merleau-Ponty (1945)

Ce troisième chapitre présente les fondements méthodologiques de la recherche. L'approche phénoménologique en recherche s'entend dans le sens premier du mot *metodos* et qui signifie chemin, soit, un chemin à parcourir comme chercheur vivant un phénomène. Dans cette perspective, nous reconnaissons la spécificité de la posture épistémologique attendue pour le chercheur qui s'y emploie. En effet, la recherche suppose que le chercheur adopte une posture propre au phénoménologique, dont l'ancrage dans les enjeux philosophiques de la phénoménologie est tributaire de sa mise en pratique. À cet effet, ce troisième chapitre présentera les assises sur lesquelles reposent nos choix méthodologiques. Ensuite nous présenterons le chemin de la phénoménologie depuis les fondements épistémologiques retenus, vers le mode opératoire présumé et l'attitude de chercheur qui en découle. Nous fermerons ce chapitre sur notre devis de recherche.

### **3.1 Faire de la recherche phénoménologique et écrire en éducation<sup>7</sup> et en formation**

---

<sup>7</sup> Nous empruntons le titre à Max Van Manen : « Doing » phenomenological research and writing (1990).

Nous voyons émerger aujourd'hui dans les disciplines humaines et sociales, une méthode de recherche – l'approche phénoménologique – rigoureuse et féconde, utilisée dans le cadre des recherches qualitatives. Notamment de ce point de vue de la recherche qualitative, l'approche phénoménologique est qualifiée de « science des phénomènes ». Elle concerne la connaissance d'un objet à partir d'un sujet « ontologique », c'est-à-dire à partir de celui qui en fait l'expérience. Sa visée première est le « faire advenir » et le « laisser paraître » des expériences singulières de la vie humaine, tel qu'elles se présentent pour le sujet vivant pour lui-même une expérience.

L'approche phénoménologique, développée aux fins de cette recherche, est issue de différents courants de pensée européens de même que quelques-uns de ses développements en Amérique du Nord. Elle s'appuie sur des principes majeurs de la pensée phénoménologique, qui guident l'élaboration et l'application de la méthode. Plus précisément, notre cheminement méthodologique est enraciné dans une affiliation philosophique, soit, une approche phénoménologique dite « scientifique » (Van Manen 1984; Giorgi, 1997) et une approche descriptive nommée « concrète ». (Depraz, Varela & Vermersch, 2000).

*Faire de la recherche phénoménologique et écrire en éducation et en formation.* L'approche phénoménologique est qualifiée d'abord de « scientifique » d'après les travaux d'un psychologue américain : Amadeo Giorgi (1997) de l'Université Duquesne aux États-Unis. La méthodologie qui se rapproche des problématiques éducatives fut développée depuis les recherches en sciences de l'éducation, par un éducateur canadien : Max Van Manen (1984, 1990, 1997) de l'Université d'Alberta au Canada. Cette approche méthodique de la phénoménologie constitue à tout le moins la porte d'entrée de la phénoménologie dans les sciences humaines et sociales en Amérique du Nord. La méthodologie se veut globalement une façon rigoureuse d'explicitier les expériences de la vie humaine. Dans cette

perspective, brièvement, selon Giorgi (1997, p.342) l'approche phénoménologique en recherche est l'étude des structures de la conscience. C'est-à-dire l'étude systématique de ce qui se présente à la conscience et comme cela se présente, ce qui inclut la corrélation entre les actes de la conscience et de leurs objets. Étudier ces structures, sous leurs aspects socialement et culturellement ancrés revient à faire de la phénoménologie scientifique.

*Faire de la recherche phénoménologique et écrire en éducation et en formation.* L'approche phénoménologique est ensuite nommée « concrète » notamment d'après les travaux de Franscesco J. Varela (1989), Pierre Vermersch (2006) et de Nathalie Depraz (2006). Une approche résolument descriptive et pragmatique, qui supporte au sein même de son écriture, les principes de son épistémologie, ceux de la réduction phénoménologique. Selon le courant actuel de phénoménologie « concrète » en Europe, l'approche est donc fondée sur une logique descriptive qui s'inscrit à la croisée d'une pensée interdisciplinaire, notamment en neuro science (Varela, 1989), en psychophénoménologie (Vermersch, 2006) et en philosophie (Depraz, 2006). Comme le note judicieusement Depraz (1999) le langage primordial de la phénoménologie c'est le langage de la perception. Car il s'agit, comme le dit Merleau-Ponty (1969) de l'explicitation d'un « prélangage » qui serait de l'ordre du ressenti et qui se situe donc le plus souvent en amont de l'énoncé langagier. Ce langage du ressenti est ce par quoi nous entrons en contact avec le monde et ce qui apparaît dans notre *champ de présence* (Merleau-Ponty, 1945). L'écriture phénoménologique, la description en elle-même, depuis la dynamique de surgissement qui la constitue, est le mode d'apparaître du sens de l'expérience humaine telle se présente dans notre champ de présence. Ce qui en revient à faire de la phénoménologie concrète, c'est-à-dire de s'engager concrètement dans une description en première personne, car, selon Depraz, « L'acte d'écrire fait naître le sens au moment même où le geste de l'écriture se donne. » (1999, p. 164).

Depuis le fondement de cette affiliation théorique de la phénoménologie concrète et scientifique, nous nous accordons en définitive, pour dire que la phénoménologie méthodique commande une rupture avec les conceptions classiques et les théories traditionnelles (empirisme, réalisme, idéalisme, intellectualisme) qui comportaient une séparation en « sujet » et « objet » entre « la conscience qui perçoit » et « l'objet perçu ». Le projet phénoménologique s'organise autour d'une visée *intentionnelle*, à savoir l'intentionnalité comme étant ce qui relie la conscience au monde, le sujet à l'objet. De plus, la phénoménologie est une science des significations qui répond à une logique descriptive. En tant que telle, elle s'appuie sur ce lien indissociable entre conscience et monde qu'est l'intentionnalité, ce principe premier, soulevé par Husserl comme une évidence : la conscience est liée au monde (Giorgi, 1997). Avec de Muralt (1958) de « *L'idée de la phénoménologie* » nous pouvons en conclure que :

« La phénoménologie n'est pas une description, mais une logique. Par conséquent, le sens profond de la phénoménologie n'est pas d'être une description réaliste d'un monde réel, mais bien plutôt d'être une logique, une science des significations, qui n'a pas de rapport immédiat avec le monde réel du sens commun, mais qui explicite la structure de la constitution de son sens pour nous. » (1958, p. 53).

Faire de la recherche phénoménologique et écrire en éducation et en formation s'avère donc pour nous un outil précieux pour la compréhension du phénomène qui nous préoccupe. Nous cherchons à comprendre comment la personne ressent, vit et comprend pour elle-même son expérience de se former avec la pratique artistique. Or, l'explicitation du mode intentionnel qui lie les sujets chercheurs à la conscience de ce phénomène est au cœur de notre recherche.

### **3.2 Le chemin de la phénoménologie**

Enracinée dans la réflexion philosophique Husserlienne, l'approche phénoménologique en recherche s'articule ici depuis notre compréhension des méthodes issues des phénoménologies scientifique et concrète. Si la philosophie phénoménologique est d'un apport considérable pour le développement d'une méthodologie en recherche, il faut insister sur le fait qu'il s'agit d'une méthode dont l'épistémologie est inséparable de la dynamique qui engage le chercheur tant sur le plan opérationnel que sur le plan comportemental. Autrement dit, l'approche phénoménologique en recherche déploie sa méthodologie depuis le cadre de sa philosophie qui commande une manière de faire de la phénoménologie et en appelle à une manière d'être phénoménologue. C'est en s'appuyant sur l'idée du chemin de la phénoménologie, que nous allons poursuivre en déclinant les quatre principes du chemin de la phénoménologie depuis sa posture épistémologique.

*Le chemin de la phénoménologie est l'étude d'une expérience vécue* qui fait référence une posture intentionnelle selon laquelle l'enjeu vise moins de rendre compte des faits propres à une expérience, que de rendre intelligible la manière d'être au monde des sujets qui vivent une expérience.

*Le chemin de la phénoménologie s'appuie sur une logique descriptive* qui suppose une posture réductive selon laquelle la pratique de l'épochè est le mouvement révélateur des modes intentionnels par lesquels *la conscience est liée au monde*.

*Le chemin de la phénoménologie est l'analyse du champ de présence* qui fait référence à une *posture existentielle* selon laquelle notre présence à soi, aux autres et au monde est constituée d'existentiaux comme fondement ontologique de la conscience de l'expérience formative (Honoré, 1990).

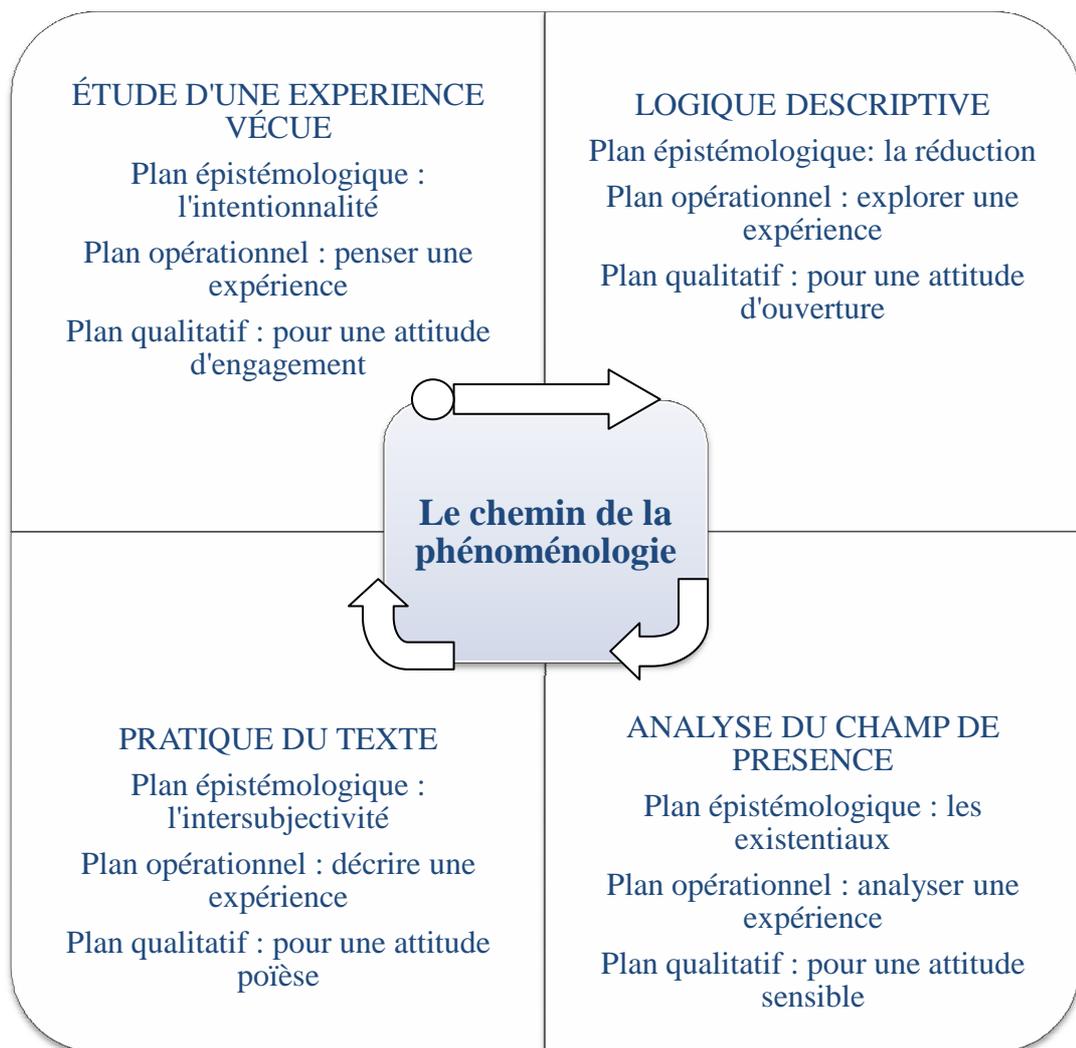
***Le chemin de la phénoménologie est une pratique du texte*** qui s'appuie sur une *posture intersubjective* selon laquelle la relation à autrui comme fondement de l'existence humaine, est la condition signifiante de l'écriture phénoménologique.

Enfin, nous avons cherché à développer une méthode de recherche qui pourrait répondre aux interrogations qui se posent spécifiquement dans le domaine des sciences de l'éducation et plus précisément dans celui de la formation de la personne. C'est-à-dire que nous avons voulu mettre en place une méthodologie qui vise la compréhension de phénomènes liés à des situations formatives concrètes. En nous appuyant sur le rôle que joue la conscience réflexive dans la pratique de l'*epochè*, nous voulions contribuer à la compréhension de vécus expérientiels, et ainsi donc participer au développement de la connaissance de savoirs expérientiels à propos de situations formatives émergeant « tout au long de la vie ». Notre méthode de recherche concerne donc précisément le domaine de la formation humaine. Elle s'articule autour d'une pratique réflexive de formation qui par le biais de l'explicitation d'expériences vécues, elle applique une « action réfléchie » comme mode d'action et de construction de savoirs expérientiels. Sur la base de l'expérience vécue, nous explorons donc les voies par lesquelles une pratique réflexive de formation peut permettre à toute personne de dégager les éléments de son expérience vécue et voir comment il lui serait possible de se former lui-même – au sens de la *Bildung*. Aussi, compte tenu de cet apport « formatif » apporté à notre méthode de recherche, nous avons tenu à ajouter un principe au « faire » de la recherche phénoménologique et écrire en éducation et en formation par le principe suivant :

***Le chemin de la phénoménologie est une pratique réflexive de formation.***

Depuis sa *posture réflexive* il apporte une réflexion approfondie sur un phénomène de formation en action, tel qu'il se vit et au moment où il se vit, et ce, dans le contexte même où il se vit.

**Le chemin de la phénoménologie.** Pour poursuivre la présentation détaillée des quatre principes du chemin de la phénoménologie, la *figure 3.1* qui suit illustre de façon synthétique, les postures sur les plans épistémologique, opérationnel et qualitatif.



*Figure 3.1.* Le chemin de la phénoménologie selon ses quatre principes épistémologiques, opératoires et qualitatifs.

**3.2.1 Le chemin de la phénoménologie est l'étude d'une expérience vécue.** « Expérimenter quelque chose cela veut dire s'acheminant, arriver à atteindre quelque chose sur un chemin. » (Heidegger, 1976, p.143). Penser c'est comme marcher dans une forêt. « Dans la forêt, il y a des chemins le plus souvent encombrés de broussailles [qui] s'arrêtent soudain dans le non frayé. On les appelle *Holzwege* (Heidegger, 1962). Penser, c'est marcher ailleurs que sur des sentiers battus ou sur des routes balisées. Alors que la route nous mènerait tranquillement jusqu'au but, le chemin quant à lui est incertain et inaccoutumé. Il y a là une rupture avec notre manière naturelle de marcher. Le chemin de la phénoménologie s'amorce sur l'étude d'une expérience vécue. Sur le plan épistémologique elle s'appuie sur une *posture intentionnelle*, qui organise son mode opératoire autour d'un *penser l'expérience* (s'engager – interroger – soulever et en appelle à une *attitude d'engagement* de la part du marcheur-phénoménologue.

*Sur le plan épistémologique.* L'étude d'une expérience vécue fait référence une *posture intentionnelle* selon laquelle l'enjeu vise moins de rendre compte des faits propres à une expérience, que de rendre intelligible la manière d'être au monde des sujets qui vivent une expérience.

Étudier ce mode d'être au monde appelle une posture épistémologique particulière, et surtout différente de celle qui se conçoit dans une compréhension dichotomique de la relation sujet/objet. Et pour cause, elle est appuyée sur le mot d'ordre d'Husserl (1929) : « Toute conscience est conscience de quelque chose. » (cité par Russ, 2004, p.406). Sur le chemin de la phénoménologie, il importe d'étudier les modes intentionnels par lesquels le sujet entre en relation avec l'objet qui compose son vécu. Selon Giorgi : « Pour Husserl l'intentionnalité est une dimension essentielle de la conscience dans la mesure où la conscience est toujours dirigée vers un objet qui n'est pas lui-même. » (1997, p.344). Par conséquent, dès lors que dans la recherche phénoménologique, sujet et objet ne sont plus des entités

séparées, le principe d'intentionnalité ouvre un nouvel horizon de connaissance : l'étude accueille désormais sur le plan du sens, le propre constitutif de l'expérience subjective, l'expérience du sujet à la première personne.

***Sur le plan opérationnel.*** L'étude d'une expérience vécue retourne au monde immédiatement expérimenté, soit, avant de l'avoir conceptualisé, catégorisé ou théorisé. Le marcheur-phénoménologue s'engage à *penser l'expérience* vécue en tant que phénomène, selon les trois étapes opératoires suivantes : s'engager, interroger, soulever.

***S'engager*** à penser, dirons-nous à la lisière de la forêt, ouvre le chemin de la phénoménologie. L'acte concret que nous réalisons en tant que chercheur est d'abord celui de repérer une expérience, tel que nous l'avons nous-mêmes vécue. Le projet est d'investir une expérience qui nous touche personnellement dans le monde, et de s'engager à la penser autrement qu'à notre habitude. S'engager à penser, comme on aborde un chemin de traverse, sans savoir *apriori* où l'on va, mais en sachant qu'il faudra ouvrir un chemin devant soi. Au commencement, penser une expérience, invite donc le chercheur à s'engager à ouvrir un chemin dans l'incertain, dans l'imprévu, dans le non frayé, c'est-à-dire à l'écart des idées préconçues et des conclusions que nous appliquons le plus spontanément à l'expérience. S'engager à penser un phénomène relatif à une expérience vécue, telle que nous en sommes touchés personnellement en tant que chercheur et nous commet dans le monde.

***Interroger.*** La question en phénoménologie est toujours et avant tout la question d'une vraie personne, qui, dans un contexte individuel ou social ou depuis certaines circonstances de sa vie historique, cherche à donner du sens à une expérience qui le compromet dans le monde (Van Manen, 1984, p.3). La bonne question pourrait être : quelle est la vraie nature de cette expérience ou qu'en est-il exactement de vivre cette expérience? Concrètement, nous pourrions demander ce

qui en est des perceptions, du sentiment, du corps, lorsque nous nous détournons de la route tracée de théories, d'images et d'idées reçues à propos de cette expérience. La question interroge toujours ce qui en est véritablement d'une expérience vécue pour le chercheur. Interroger en formulant la question phénoménologique voulait dire pour nous : qu'est-ce que se former avec la pratique artistique?

**Soulever** les précompréhensions, en les retournant contre eux-mêmes pour montrer en quoi ils s'éloignent de l'humaine personne en acte dans son expérience. Car la situation problématique qui entoure l'expérience n'est pas tant dans l'insuffisance de connaissances à son sujet, bien au contraire. Nous avons à propos de cette expérience autant d'avis que de recherches et d'études (Van Manen, 1984). Mais nous admettons avoir oublié d'interroger ce qui en est véritablement pour la personne humaine que de vivre cette expérience. Ainsi animée par le principe d'intentionnalité, penser une expérience vécue en tant que marcheur-phénoménologue veut dire ne pas présupposer au départ ce qui en est de l'expérience. Dans la mesure où nous savons devoir nous engager à penser l'expérience autrement qu'à notre habitude, à cette étape de la méthode, il faudra s'attacher à soulever les *aprioris* conceptuels, les préconceptions, les précompréhensions et tout ce qui entoure nos représentations de l'expérience. Aussi parce que le fondement de notre approche est athéorique, nous devons suspendre la théorie pour mieux comprendre de l'intérieur ce qui en est de l'expérience de se former par la pratique artistique. Autrement dit, chercher à reconnaître, à déceler des conventions, des « on-dit », de même que des représentations et des théories, qui détermine pour nous à l'avance le monde de cette expérience. En clair, il faudra soulever les préjugés et les précompréhensions à propos de l'expérience en les retournant contre eux-mêmes et montrer en quoi ils s'éloignent de la personne humaine en acte dans son expérience. C'est ainsi que le questionnement devient indépendant, et qu'il pourra viser à élucider la manière dont l'expérience a été véritablement ressentie et comprise par celui ou celle qui l'a vécue. C'est alors

seulement que l'expérience ainsi mise à jour devient disponible à l'épreuve de la pensée. C'est en somme au terme de cette démarche problématique qui consiste à soulever les aprioris conceptuels, que le marcheur-phénoménologue peut, pour reprendre l'exemple du départ, en tout état de cause, ouvrir son chemin de pensée.

***Sur le plan qualitatif.*** L'étude d'une expérience vécue consiste à s'engager sur un chemin de pensée hors des sentiers battus ou des routes balisées. Le marcheur-phénoménologue chercheur se verra soumis à un cheminement « déroutant » qui fait appel à une *attitude d'engagement* de sa part.

Ce geste premier de la méthode qui en appelle à penser l'expérience – s'engager interroger soulever – préside donc à l'exploration du vécu. Il s'agit de l'étape initiale, comme pour le temps de « suspension » que nous verrons plus loin au tableau de la pratique de l'*epochè*. C'est le moment primordial qui donnera l'impulsion de départ (Depraz, Varela & Vermersch, 2000). À bien se rapprocher de l'acte qui se pose ici, ce dernier pourrait ressembler à une sorte de rituel, une mise état de penser. Ou encore nous pourrions l'illustrer par des indicateurs comportementaux, par exemple prendre une grande respiration, ou nous déplacer sur sa chaise, ou lever les yeux (...). Bref, un geste qui permet de décaler son regard pour surprendre l'expérience et la voir autrement. Dans le cadre de la recherche, non seulement il impulse la concentration nécessaire pour s'engager à penser l'expérience autrement qu'à notre habitude, mais de plus il agit comme une mise en condition pour se solliciter soi-même à l'épreuve de la pensée. Sur le chemin de la phénoménologie, s'amorce d'abord pour le chercheur, un engagement qui démarre là où il est déterminé et il s'apprête à traverser son expérience comme une épreuve vécue. À ce sujet, il faut se rappeler que sur le chemin d'Heidegger, l'expérience sera « éprouvée », non pas au sens « pathologique » de l'épreuve, mais traversée de toute part. Éprouvée donc parce que nous nous engageons à la ressaisir subjectivement. Le chercheur aura donc à soutenir l'épreuve, à prendre le risque de s'engager dans

l'inconnu, à s'investir, voire s'y abandonner. Ainsi prêt et résolu, son attitude témoigne de sa volonté à mener sa recherche de façon à se forger une idée la plus juste qui soit. La démarche du chercheur est ainsi perçue comme un acte fort d'engagement. Ce qui amène à penser la notion d'engagement avec Merleau-Ponty, à propos du rapport du sujet à l'objet, non pas dans un rapport de connaissance, mais dans un *rapport d'être*, selon lequel « le sujet est son corps » (1996, p. 89).

Donc, profondément marqué par l'implication de sa subjectivité, le chercheur montre une attitude d'engagement qui annonce son point de vue sur le monde. En somme, le marcheur-phénoménologue fera appel à une attitude engagée, une attitude qui reflète de son propre engagement dans le monde.

**3.2.2 Le chemin de la phénoménologie répond à une logique descriptive.** En abordant le chemin, il y a d'abord une plongée dans une espèce de cécité à la poursuite de ce qui se dérobe devant soi. Je n'y vois rien. Mais comme un appel à considérer la sensation confuse de ce qui se disperse, je me fraye un chemin. « Le chemin rassemble ce qui a son être autour de lui; et à chacun de ceux qui le suivent, il donne ce qui lui revient » (Heidegger, 1966, p.12). Car le chemin n'importe que pour celui qui chemine en quête de quelque chose. Parce que la forêt n'a de valeur que pour celui qui s'y intéresse. Le chemin de la phénoménologie se poursuit avec sa logique descriptive. Sur le plan épistémologique elle s'appuie sur une *posture réductive*, qui organise son mode opératoire autour d'un *explorer l'expérience* –écouter-expliciter-décrire –et en appelle à une *attitude d'ouverture* de la part du marcheur-phénoménologue.

**Sur le plan épistémologique.** La logique descriptive de la phénoménologie s'appuie sur une *posture réductive* qui fait référence à la pratique de l'*époque* comme processus qui permet d'« opérer un retour systématique vers la

subjectivité pour décrire son mouvement ainsi que les modes intentionnels par lesquels [la conscience] est nouée au monde. » (Meyor, 2007, p.104).

Husserl a identifié notre attitude naturelle comme une manière de considérer le monde comme un « *en-soi* ». C'est-à-dire dans une relation ordinaire qui va de soi avec le monde. De là la réduction consiste à opérer une conversion du regard partant du phénomène allant vers le sujet qui vit le phénomène. Ainsi le mot d'ordre de Husserl du « retour aux choses mêmes » avait participé à l'idée de cette conversion. La réduction consiste en clair à se détourner de notre attitude naturelle pour porter une attention toute particulière au sujet en acte dans le concret de son expérience. Son expérience vécue, depuis laquelle il constitue le monde terme de sens, ce qui intègre toute la texture, l'épaisseur et la densité que cette expérience peut comporter. Selon un mode d'investigation en première personne, pratiquer [mot grec qui signifie suspendre] l'*epochè* selon Husserl, fait appel à la phénoménologie pour sa dimension « pratique ». La pratique de l'*epochè* en somme, se caractérise par sa mise en œuvre, sa dimension opératoire, procédurale, en bref par sa praxis. (Depraz, Varela & Vermersch, 2000). L'*epochè* est donc en tant que tel l'acte de « mise en suspens ». Il se pratique à même la description, de celui qui tente d'explicitier ou de décrire ou d'écrire (et éventuellement de peindre ou de dessiner) son expérience. Il s'agit aussi d'un mouvement d'affranchissement par rapport à la théorie. Mis en acte au sein de sa logique descriptive de la phénoménologie, le geste de l'*epochè*, est celui-là même de la réduction, lorsque celle-ci est au « [...] cœur de la dynamique structurelle de l'avènement à la conscience. » (Depraz, Varela & Vermersch, 2000, p. 168). Concept opérant de la procédure méthodologique, la pratique de l'*epochè* signifie donc en des termes de *praxis*, l'acte selon lequel il y a émergence de la pensée.

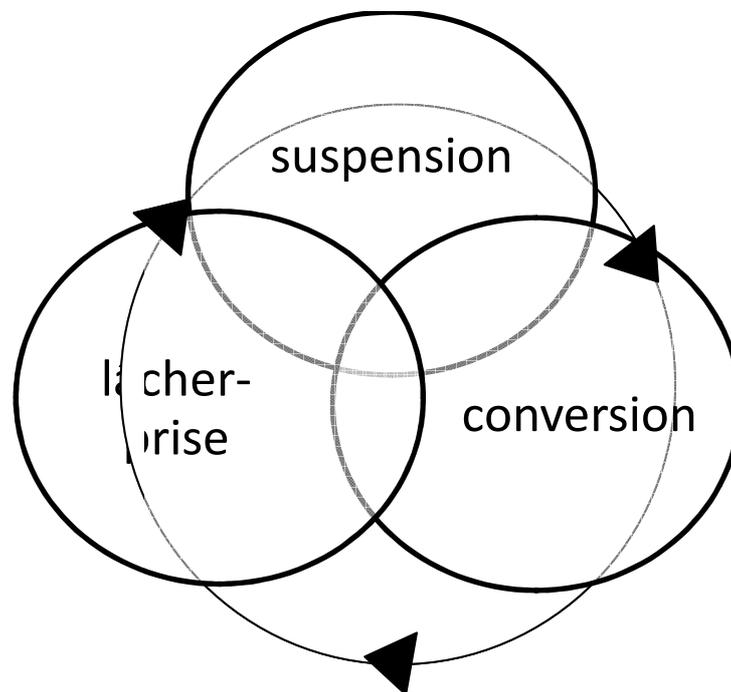
Cette approche phénoménologique, qui s'appuie sur des descriptions en première personne, trouve donc son aspiration méthodologique à même l'explicitation et la description. Ainsi entendue sur le plan épistémologique comme étant l'acte de réduction, la pratique de l'*epochè* est un processus depuis lequel « il

advient à ma conscience quelque chose de moi-même qui m'habitait de façon confuse. » (Depraz, Varela & Vermersch, 2000).

« La phénoménologie, en portant l'accent sur la description de la genèse d'un phénomène, qu'il soit interne ou externe, en promouvant une méthode de description l'*epochè* (Husserl) qui, dans sa différenciation interne en conversion suspension et variation, épousant ce processus, ce mouvement d'émergence des pensées, s'inscrit dans ce souci exemplaire de mise en œuvre pratique, comme processus d'émergence de la pensée en acte. » (Depraz, 2006, p.13).

À la lumière de la *figure 3.2* qui suit, la pratique de l'*epochè* est constituée d'un cycle de trois phases (Depraz, Varela & Vermersch, 2000, p. 68).

- 1) Suspension – mettre hors jeu les thèses déterminantes d'un phénomène.
- 2) Conversion – retourner le regard de l'extérieur vers l'intérieur.
- 3) Lâcher-prise – accueillir le sens qui se donne.



*Figure 3.2.* La pratique de l'*epochè* (d'après Depraz, Varela & Vermersch, 2000).

Sans cesse activée et réactivée à chacune des étapes du cheminement méthodologique, la pratique de l'*epochè* accompagne le chercheur tout au long de ses explicitations et de ses descriptions d'expérience. Elle est tout d'abord activée lors d'un premier procédé d'explicitation et auto-explicitation et elle s'active de nouveau à chacune des descriptions qui s'affinent par couches successives de sens. Et enfin, elle s'active au terme de l'analyse existentielle, soit lors de la description formative de l'expérience qui sera ici en l'occurrence la structure fondamentale de l'artistique comme pratique de soi en formation.

En somme, si la pratique de l'*epochè* est une procédure d'émergence concrète de la pensée, c'est elle qui permet le déploiement des significations de l'expérience, et ce, de la manière dont l'expérience apparaît pour le sujet. Il s'agit donc d'un procédé méthodologique dont la *praxis* s'organise autour du principe de réduction et qui porte en cela sa propre épistémologie.

***Sur le plan opérationnel.*** L'approche phénoménologique répond à sa logique descriptive en exerçant la pratique de l'*epochè* comme outil de réduction afin d'explorer l'expérience vécue et générer les données qualitatives. Le marcheur phénoménologue s'engage concrètement à *explorer l'expérience* selon les étapes opératoires suivantes : écouter, expliciter, décrire les expériences.

***Écouter.*** Parce que nous avons un rapport silencieux avec les choses, les arbres, nos expériences, écouter c'est faire parler. « Parler ce n'est pas en même temps écouter; parler est avant tout écouter » (Heidegger, 1959, p.241). Parce qu'il faudra bien trouver les mots qui parlent. Parce qu'il faudra savoir entendre avec l'art de faire parler ce qui semblait muet. C'est comme une invitation à écouter un bloc de silence dont l'autre, les autres entendent la tonalité. Lorsque, par exemple, je dis : - dans le silence de la forêt, un arbre tombe et touche le sol, un bruit sourd résonne dans ma poitrine, entends-tu? Un bruit donc tout d'abord et puis le corps qui

l'incarne et enfin l'incommensurable ontologie dont il est le signe. Il faudra donc savoir écouter comme si c'était faire parler. Écouter les témoignages parlants, des locutions dans le langage parlé, des paroles évocatrices issues des sujets cochercheurs vivant l'expérience. Et les inscrire dans un journal de bord.

***Expliciter.*** J'explore en explicitant et inversement. Nous regardons l'expérience sans voir ni savoir véritablement ce qui se passe sous nos yeux. En explicitant nous sommes dans une sorte d'aveuglement. D'où cette sensation confuse ressentie sur le chemin : nous marchons, obscurs, mais nous marchons parce que nous savons qu'il y a un chemin. Depuis cette phase initiale, où j'ai soulevé le contenu théorique qui entoure l'expérience, explorer consiste à maintenir en suspensions ces idées préconçues pour se retourner, pour se convertir vers le vécu de mon expérience et l'explicitier. Se retourner de l'extérieur vers l'intérieur et puis laisser les mots et les idées venir. Concrètement à ce stade de l'exploration, il s'agit pour le chercheur d'accompagner (et enregistrer) les explicitations de l'expérience vécue des sujets (cochercheurs) à l'aide d'entretiens d'explicitations et du sujet chercheur à l'aide de l'auto – explicitation (Vermersch, 2006) le plus directement possible telle qu'elle apparaît, sans explications ni jugements.

***Décrire.*** Ce qui s'opère ainsi dans la description n'est pas pure subjectivité solipsiste. Notre quête de sens, nous le verrons plus loin, est à l'intersection de la subjectivité et de l'intersubjectivité. Il faudra donc être attentif à la résonance de l'expérience avec celle d'autrui. (Depraz, 2006) Parce que décrire, c'est en même temps écouter l'autre, écouter l'expérience de l'autre dans la mienne, en gardant l'esprit centré non seulement sur ce qui se vit, mais sur ce qui se vit à travers de ce qui se vit. Sensible et présent à cette tâche de percevoir et de sentir subjectivement l'expérience de l'autre, il s'agit donc de décrire les expériences vécues. En possession de l'ensemble des données inscrites au journal de bord ainsi que des explicitations recueillies lors des entretiens, le chercheur procède à des descriptions

thématiques d'expérience. Pour ce faire, il effectue plusieurs lectures attentives des récits de chacun des participants afin d'obtenir une compréhension holistique de son explicitation. Une attention constante est portée sur la manière dont la personne fait l'expérience du phénomène en question et sur le langage qu'il utilise.

Habité par la logique descriptive de la phénoménologie, le marcheur-phénoménologue réalise dans des textes synthétiques, les descriptions thématiques d'expériences de chacun des sujets cochercheurs et une description comme sujet-chercheur, de façon à refléter le plus possible le sens général des explicitations et des notifications. À terme, il fera valider les descriptions thématiques auprès des sujets cochercheurs.

***Sur le plan qualitatif.*** Répondre à la logique descriptive de l'approche phénoménologique consiste à s'engager, avec la pratique de l'*epochè*, sur un chemin de pensée hors des sentiers battus. Le marcheur-phénoménologue se verra alors imposer un cheminement « étonnant » qui fera appel à une *attitude d'ouverture* de sa part.

Ce second geste de la méthode consiste à explorer l'expérience – écouter – expliciter – décrire – l'expérience vécue. Nous savons qu'à ce stade de la démarche phénoménologique, le chercheur, doit opérer un retournement, qui consiste à maintenir son attention ouverte dans une sorte d'aveuglement, suspendu dans le non-dit de l'expérience. Il se détourne de ce qui se passe à l'extérieur pour se convertir à l'intérieur. L'expérience s'accorde en cela à la pratique de l'*epochè*, à sa phase de « conversion ». Un mouvement qui procède d'un changement au niveau de l'activité cognitive : « [...] se détourner de cette attention naturellement portée vers le "dehors" pour se convertir à ce qui se passe au-dedans » (Depraz, Varela & Vermersch, 2000, p. 170). Ici, donc, au cœur même de l'acte d'avènement à la

conscience, le chercheur est appelé à développer finement, son habileté à la présence attentive.

Nous pourrions nous étendre longuement sur ce geste de la pensée qui induit ce retournement tant il apparaît fondamental de la démarche. Sous l'angle de Husserl, ce changement d'attitude est le véritable passage à l'acte de la pensée phénoménologique, il permet à la fois de s'ouvrir à l'expérience et d'ouvrir l'expérience à elle-même. Mais aussi nous pourrions préciser les difficultés de ce passage. Car il ne s'agit pas, nous en convenons, d'une expérience triviale : être conscient de son expérience est une activité difficile. La conversion en tant que telle est marquée d'une profonde rupture, car il s'agit de penser autrement que dans ce rapport habituel qui nous lie au monde. Et puis justement parce que ce regard vers l'intérieur n'est pas « naturel », la difficulté sera telle qu'il faudra maintenir son attention ouverte, suspendue dans son ouverture.

De plus, ce qui relève peut-être d'une évidence, ce qui se passe à l'intérieur n'a pas été formulé. De là, une deuxième difficulté : il faudra non seulement trouver les mots, mais les mots qui parlent, c'est-à-dire les mots qui font résonance avec l'expérience d'autrui, intersubjective. Ce qui explique peut-être cette sensation de vide ou de confusion décrite plus haut. Mais enfin, il faudra bien se rappeler qu'il en est ainsi de notre travail de chercheur-phénoménologue : « [...] de faire advenir à ma conscience claire quelque chose qui m'habitait de façon confuse et opaque, affective, immanente, bref, pré réfléchi. » (Depraz, Varela & Vermersch, 2000, p. 166.)

En somme, tenir cet effort radicalement ouvert, en refusant toute doctrine, une attente dans une direction sans contenu, tendu dans un vide, et croire de plus que comprendre se tient précisément dans l'ouvert, exige, pour le chercheur qui s'y emploie, une attitude d'ouverture au monde telle qu'il en est lui-même habité. Le chercheur-phénoménologue adopte une attitude d'ouverture à l'autre dans le sens

d'une altérité, une attitude qui témoigne de son esprit d'ouverture sur les autres et sur le monde.

**3.2.3 Le chemin de la phénoménologie est l'analyse du champ de présence.** « Mais le chemin ne nous parle qu'aussi longtemps que les hommes, nés dans l'air qui l'environne, ont le pouvoir de l'entendre. » (Heidegger, 1966, p. 13). Grâce au chemin, qui n'était pas une route quelconque, mais une voie forestière, l'espace s'est ouvert devant moi. Enfin, le bruit des pas sur les cailloux et la senteur du bois ont commencé à parler. Le chemin ne nous parle que parce que nous avons cessé de le raisonner. Peut-être même arrive-t-il parfois de sentir à ce moment-là quelque chose du sens. Au nom du chemin de la phénoménologie, se poursuit en troisième étape l'étude du champ de présence. Sur le plan épistémologique, elle s'appuie sur une *posture existentielle* qui organise son mode opératoire sur l'analyse du *champ de présence* – dévoiler – thématiser – accueillir en appelle à une *attitude sensible* de la part du marcheur-phénoménologue.

***Sur le plan épistémologique.*** L'analyse du champ de présence fait référence à un présupposé philosophique selon lequel le sens formatif de l'expérience émerge comme une exigence interne de sa dimension existentielle. Une *posture existentielle* donc pour une analyse du champ de présence constitué d'existentiaux qui permettront de saisir la structure fondamentale qui constitue notre expérience formative.

Puisqu'il est admis dans le domaine de la phénoménologie que peu importe la situation historique, sociale et culturelle des êtres humains, nous abordons le monde depuis des « existentiaux » les existentiaux sont des structures fondamentales de l'existence : ils déterminent les rapports que nous entretenons avec nous-mêmes, avec les autres, avec le monde. Ces caractères ontologiques, essentiels et constitutifs de l'être homme sont universels (Van Manen, 1984). Issus de notre *champ de*

*présences à soi, aux autres et au monde* ils ne peuvent être séparés de ce que nous sommes. L'homme existe en formation, il est dans un rapport de formation avec le monde. Par la reprise de nos expériences passées projetées dans l'avenir, nous nous engageons dans un enchaînement qui fait sens pour la conduite de la personne que nous sommes. Bernard Honoré a identifié ainsi la *formativité humaine* (1992, p.65) comme un existentiel, tout aussi déterminante de notre comportement d'être humain. La formativité humaine, comme principe opérant de la formation de soi est ce processus selon lequel : nous nous formons depuis nos expériences de vies. Selon Dewey (1968), cette formation apparaît en suivant « [...] une série continue d'expériences qui constituent la vie consciente. » (Zask, p.73). Par la reprise de nos expériences passées projetées dans l'avenir, nous nous engageons dans un enchaînement qui constitue le flux de notre vie consciente et qui fait sens pour la conduite de la personne que nous sommes.

Bernard Honoré confirme que la formativité humaine est à saisir à la lumière des existentiels qui constituent la structure de notre expérience formative. L'analyse du champ de présence, à travers les existentiels qui le composent, est donc ce qui nous permettra au terme de cette analyse existentielle de décrire la structure formative de notre expérience, et donc la structure fondamentale de l'artistique comme pratique de soi en formation.

***Sur le plan opérationnel.*** L'analyse de l'expérience vécue retourne à ce qui fait qu'une expérience est ce qu'elle est, telle qu'elle apparaît dans notre champ de présence. Elle conduira ainsi le marcheur-phénoménologue à faire l'*analyse existentielle* de l'expérience de la pratique artistique, de façon à dévoiler, thématiser et accueillir les existentiels, qui forment l'expérience formative.

***Dévoiler.*** En nous appuyant sur les existentiels comme point central d'analyse, nous avons établi la grille de lecture des données descriptives qui

permettra de conduire l'analyse existentielle de l'expérience. En possession des descriptions thématiques, cette étape consiste à dévoiler les existentiels qui émergent des descriptions d'expériences des sujets chercheurs et du sujet chercheur. Le marcheur-phénoménologue commencera par relire attentivement l'ensemble des descriptions thématiques d'expérience, de façon à se faire une idée holistique de l'expérience. Il fera attention tout particulièrement aux existentiels qui se présentent à lui. Il dégagera par la suite ces existentiels, de façon à les regrouper sous forme d'unité de sens.

***Thématiser.*** Le marcheur phénoménologue organise les unités de sens autour d'une structure essentielle qui présentent les grands thèmes de l'expérience. L'intelligence sensible qui s'opère au moment de cette thématization est une invitation à comprendre une expérience incarnée, non pas tant par « *le fait* que nous la vivons » (les faits d'une introspection), mais par « ce que nous vivons à travers elle » (Merleau-Ponty, 1975, p.18) (la conscience que nous en avons). En somme, « Si j'arrive à dégager de mon expérience tout ce qu'elle implique, à thématizer ce qu'il m'a été donné de vivre à ce moment-là, j'arrive à quelque chose qui n'est pas singulier, qui n'est pas contingent et qui est [l'expérience] dans son essence. » (Merleau-Ponty, 1975, p.18.)

L'enivrante respiration de ce qui se joue en vérité : « L'intuition des essences consiste simplement à reconquérir ce sens qui n'est pas encore thématized dans la vie spontanée. » (Merleau-Ponty, 1975, p.19). Le chercheur thématize ainsi en terme de sens, les existentiels, en formant la structure existentielle d'une expérience formative. Il découvre aussi des thématiques existentielles depuis des témoignages tirés de la littérature. Il consulte la littérature phénoménologique. Repérer le sens étymologique des mots.

**Accueillir.** Nous avons marché avec confiance dans une forêt au cœur d'une obscurité qui égare certes, mais une obscurité où l'on naît à soi. Et puis se dévoile enfin un « je suis là » qui naît en chair et en pensée de l'expérience. Et puis dans toute son épaisseur et sa densité, l'expérience se dévoile peu à peu. Mais encore s'agit-il de se positionner pour accueillir ce sens qui se donne. Le sens existentiel de l'expérience n'est pas pure subjectivité solipsiste, il est relation intersubjective, il est à l'intersection de moi et de l'autre, il s'accorde à l'expérience des autres. C'est donc depuis cet intime murmure subjectif d'un « je suis là », cette dimension existentielle présente dans les descriptions d'expériences, que s'entend enfin un bruyant et intersubjectif « il y a » qui s'accorde avec les expériences d'autrui : accueillir dans les descriptions, les existentiels qui composent au croisement des intersubjectivités : la structure existentielle l'expérience formative.

Ainsi convié par une posture existentielle comme présumé phénoménologique, le marcheur-phénoménologue dévoile, thématise, accueille en terme de sens, les existentiels qui constituent la structure existentielle de l'expérience de l'artistique comme expérience formative.

**Sur le plan qualitatif.** L'analyse existentielle de l'expérience vécue fait appel à une *attitude sensible* de la part du marcheur-phénoménologue. À la fois ouvert et concentré, le chercheur se positionne dans l'apparaître de ce qui se manifeste de l'expérience pour dévoiler les existentiels.

Ce troisième geste du cheminement méthodologique est celui de l'analyse existentielle de l'expérience vécue, et consiste à dévoiler, thématiser et accueillir les existentiels contenus dans les descriptions. Nous savons que cette étape du cheminement méthodologique est capitale, car elle est celle du sens émergent, celui qui apparaît comme une exigence interne de la dimension existentielle de l'expérience. Ainsi donc, à la fois ouvert et concentré, le chercheur devra se mettre

en état d'accueillir ce « sens qui se donne » dans l'apparaître. C'est à sa capacité à exercer la sensibilité de son regard, que doit sa quête de sens et de cohérence, soit, la structure existentielle de l'expérience.

Depuis sa pratique de l'*epochè*, le marcheur-phénoménologue vit cette étape du dévoilement de façon à ce qu'il corresponde à la phase du « lâcher-prise ». C'est-à-dire qu'il exerce un changement dans la qualité de son attention, il passe d'un « aller chercher » à un « laisser venir » (Depraz, Varela & Vermersch 2000). Partant de là nous pourrions parler de vision, au sens artistique du regard, à savoir cette capacité de discernement, un regard qui sait à la fois repérer et s'adapter à qui se présente. C'est précisément parce que le chercheur sait le capter et y répondre, de cœur et d'intelligence, que le sens apparaît. Cette finesse du regard sensible, comme une aptitude à pratiquer l'ancrage corporel de la pensée comme dit Varela (1999), s'accorde au principe de la vie de l'esprit, au cœur même de la subjectivité. Elle nous ramène aussi aux rôles du corps et de la sensibilité dans les fonctions cognitives (Merleau-Ponty, 1945). Ce qui se joue donc concrètement dans de l'activité du chercheur à ce moment-là, nous rappelle somme toute que : « C'est au niveau de la pensée sensible de la chose dans le monde que les processus d'ouverture porteurs de significations opèrent. » (Richir, 2008, p.90.)

L'analyse existentielle de l'expérience permet donc de constater que le marcheur-phénoménologue n'est pas privé de sensibilité, de subjectivité attentive, ni d'ancrage corporel. Des états affectifs qui témoignent de son *attitude sensible* dans sa saisie du sens existentiel de l'expérience, une attitude qui révèle de la spécificité de son rapport au monde.

### **3.2.4 Le chemin de la phénoménologie est une pratique du texte.**

Le chemin de la pensée n'est pas plat et organisé, il est tortueux et imprévisible. L'apparition d'un nuage, la lumière sur un arbre, une altération de la température : le

marcheur doit sans cesse s'adapter aux changements. C'est que « La pensée demeure exposée au vent de la chose » (Heidegger, 1965, p.25). S'adapter aux aléas du chemin et écrire à la manière d'une écriture phénoménologique. Le chemin de la phénoménologie se poursuit donc en quatrième étape, sur la pratique du texte. Sur le plan épistémologique elle s'appuie sur une *posture intersubjective*, qui organise son mode opératoire autour d'un *décrire l'expérience* formative – écrire – réécrire – valider et en appelle à une *attitude poïèse* de la part du marcheur-phénoménologue.

***Sur le plan épistémologique.*** La pratique du texte s'appuie sur cette *posture intersubjective*, selon laquelle l'intersubjectivité et la relation à autrui, comme fondement même de l'existence humaine, sont l'assise signifiante de l'écriture phénoménologique.

Selon les philosophes de l'intersubjectivité, l'autre est toujours présent. Notamment pour Merleau-Ponty (1945) c'est ma relation à l'autre qui est fondamentale, parce qu'aucune connaissance, pas même la connaissance de soi, ne peut se développer sans cette relation avec lui. Par son traitement de l'intersubjectivité, Merleau-Ponty met en évidence l'idée d'Husserl selon laquelle la subjectivité est une intersubjectivité et il va plus loin encore que ce dernier en insistant un primat de l'intersubjectivité : je suis « avec » mon rapport à l'autre (1975, p.13). Il définit ainsi la position intersubjective du phénoménologue : « Dans sa retraite réflexive, le philosophe ne peut manquer d'entraîner les autres, parce que, dans l'obscurité du monde, il a appris pour toujours à les traiter comme des “consortes” (personnes qui partagent le même sort) et que toute sa science est bâtie sur cette donnée. » (Merleau-Ponty, 1975, p.414) Ainsi, selon l'auteur de la *Phénoménologie de la perception*, la subjectivité « [...] est savoir à elle-même et à autrui, et à ce titre elle est intersubjectivité ». (Merleau-Ponty, 1975, p.414). Depuis sa conception de l'intersubjectivité, il définit l'expérience subjective dans sa relation à l'expérience subjective de l'autre, comme dans une relation interne entre des

comportements que nous ne comprenons qu'à travers une sensibilité générale. Par conséquent, de toutes les significations de l'expérience, celle qui intéresse la phénoménologie traduit des subjectivités croisées. Si nous prenons comme point de référence la problématique de l'intersubjectivité, nous chercherons à mettre en lumière les éléments qui constituent la compréhension de la relation par chacun d'entre eux. Comme l'affirme Merleau-Ponty (1945) dans l'intersubjectivité, chacun a ce qu'il faut pour que l'autre puisse le reconnaître et le comprendre. L'expérience intersubjective est ainsi faite d'individualités et de vécus qui se chevauchent les uns sur les autres et se révèlent dans l'acceptation du fait que notre présence est dépendante de celle des autres. C'est là peut-être que s'efface cette bipolarité du sujet et de l'objet pour le mettre au profit d'un *se sentir* unique (Richir, 1993). C'est là aussi où la perméabilité des subjectivités apparaît : chacun touche l'autre, chacun agit sur l'autre. La description d'expériences subjectives prendrait donc son sens dans ce senti intersubjectif, où il y a possibilité de rencontre et d'échange. « Le monde phénoménologique c'est non pas l'être pur, mais le sens qui transparaît à l'intersection de mes expériences et celles d'autrui, par l'engrenage des unes sur les autres, il est donc inséparable de la subjectivité et de l'intersubjectivité [...] » (Merleau-Ponty, 1945, p.113.)

Nous pourrions donc dire avec Meyor (2007) que la description en phénoménologie est une science de la subjectivité mise en acte. Parce que la finalité de l'approche phénoménologie est de rendre compte de la façon dont un phénomène apparaît à un sujet. Ce qui motive le phénoménologue c'est la manière dont les sujets entrent en relation avec les choses de leurs environnements. Mettre en pratique une telle méthode, nous l'avons vu, suppose de pouvoir envisager l'objet non pas en lui-même, mais depuis l'acte de conscience du sujet qui le vise. Toutefois, la description ne cherchera pas à rendre compte d'une individualité ou d'une personnalité essentiellement « subjective », mais justement, elle voudra la dépasser pour saisir le sujet dans ce qu'il propose d'« intersubjectif ». Dans l'écriture phénoménologique, c'est l'intersubjectivité qui motive l'écriture.

***Sur le plan opérationnel.*** L'approche phénoménologique est liée à la pratique « sensible » du texte comme support essentiel pouvant faire advenir la signification de l'expérience. Le chercheur relance son écriture phénoménologique depuis le début de son étude afin de développer encore plus finement les descriptions des vécus subjectifs vers ses rapports intersubjectifs. Il apporte ainsi à la description de l'expérience un nouveau déploiement : – écrire-réécrire-accueillir – l'expérience vécue depuis les existentiels qui constituent la structure fondamentale de l'expérience formative.

***Écrire.*** Depuis une posture intersubjective, le phénoménologue trouve son aspiration méthodologique à même la production du texte. Écrire est la méthode. Écrire se lie au mouvement d'être de l'expérience, et participe à sa mise en œuvre. Parce que paradoxalement, en écrivant, l'expérience se dévoile en même temps qu'elle se forme dans son devenir d'expérience. Écrire ne se limite donc pas à transcrire ou à traduire une pensée ou un vécu, écrire « fait être ». Un mot de Merleau-Ponty (1996) l'évoque admirablement : c'est lorsque j'écris que je découvre ce que je souhaitais vraiment dire. Écrire en phénoménologue pourrait donc vouloir dire écrire sans présuppositions, sans préjuger d'une forme ou d'un sens, comme une exploration ouverte et neuve, anticipative et inventive, de la pensée, du vécu (Meitinger, 2002).

***Réécrire.*** À cette étape, le chercheur se saisit de l'ensemble des données recueillies – descriptions thématiques et analyse existentielle – et s'engage à la réécriture du texte : une écriture phénoménologique orientée vers la structure essentielle de l'expérience de l'artistique comme expérience formative. Avec Bernard Honoré (1990 nous soutiendrons le mouvement de l'écriture de façon à faire émerger la *formativité humaine*, ce sens formatif de la pratique artistique retenu dans les descriptions et depuis l'*analyse existentielle* qu'il mène sur l'expérience. Une écriture qui portera le langage de cette expérience, voire un art d'écrire qui, telle une

esthétique d'Hegel, voit à ce que la forme soit en adéquation avec le contenu. C'est-à-dire que le langage utilisé sera conforme à la réalité formative de ce qui se décrit, une formation « se faisant » à même l'écriture. Le ton évocateur de la description rappellera les fondations du vécu de l'expérience de se former par la pratique artistique. En définitive, une écriture « qui porte l'expérience de ce qu'elle fait partager » (Depraz, 1999, p.174). Réécrire c'est s'engager dans une écriture authentique, qui ne se développera jamais sous la forme d'un « je narcissique », mais toujours dans l'ouverture sur un « nous ». Ce caractère « intersubjectif » de l'écriture phénoménologique soulève une expérience incarnée dans des termes appropriés vers une compréhension qui la dépasse. En cela, elle est exigeante d'une qualité d'écriture sensible à l'inventivité propre au verbe (Meitinger, 2002).

**Valider.** Pour conclure sur la validité de l'approche phénoménologique en recherche, il faut savoir qu'elle est directement liée au texte produit par le chercheur, voire à la qualité descriptive des données qu'il aura recueillies. C'est précisément son appui sur l'expérience subjective, lorsque celle-ci se décrit dans le respect du rapport intersubjectif avec ses cochercheurs, voire à l'intersection même de ses relations intersubjectives, qui rend possible la compréhension de son sens et de sa complexité. C'est la qualité descriptive des données recueillies qui autorisera l'accès à la signification de l'expérience. Dans la conduite de la recherche proprement dite, ceci consiste, en premier lieu à prendre appui sur l'expérience origininaire du fait vécu pour le décrire de façon thématique. En second lieu, la description traduira le contexte existentiel l'expérience, en respectant le rapport *intersubjectif* entre le chercheur et les cochercheurs. C'est donc par l'écriture, lorsque celle-ci s'élabore à la lumière du rapport intersubjectif qui lie les sujets entre eux et au phénomène, lorsqu'elle s'articule autour d'un aller-retour constant entre subjectivité et intersubjectivité, que la pratique du texte devient déterminante de la validité de l'approche phénoménologique comme méthode de recherche. En somme, l'intersubjectivité se portera garante de la validité interne des données qualitatives qui ont été soumises

l'analyse existentielle et qui débouche sur l'écriture phénoménologique (Deschamps, 1987).

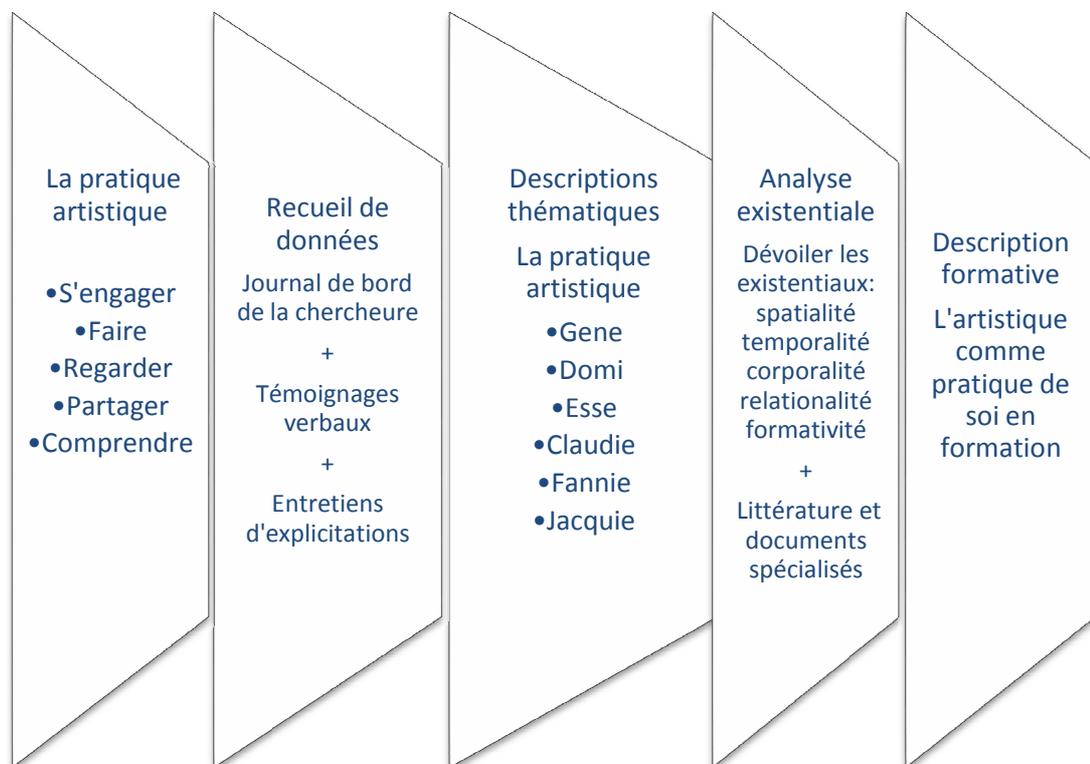
***Sur le plan qualitatif.*** La pratique du texte fait appel à une attitude « *poièse* » de la part du marcheur phénoménologue. Ce dernier se verra aborder le texte depuis une écriture « poétique », qui laisse le sens se développer, tout en faisant des va-et-vient entre ce qui est donné, les descriptions, les significations, les images, les exemples et les thèmes anticipés.

Ce dernier geste du cheminement méthodologique consiste à écrire, réécrire et valider l'expérience de l'artistique comme pratique de formation. En écrivant, le chercheur réactive sa pratique de l'*epochè* de façon à laisser s'opérer encore plus finement le réfléchissement de l'expérience. La particularité de ce mouvement de la pensée réside certainement au regard de sa *poièse* [mot grec qui signifie production, processus de création]. En effet, le chercheur verra son texte se déployer comme un espace créateur, voire la production créatrice d'un « [...] sens se faisant en sa temporalisation. » (Richir, 1996, p. 31) et qui en est par ailleurs son exacte expression. Une écriture donc, qui se laisse construire sans jamais séparer l'observateur de l'objet observé, le chercheur de ses données. Celui qui regarde et donne à voir, interroge sans cesse son propre regard, s'approche du sens en le mettant constamment en question. Cette écriture phénoménologique s'impose donc comme un acte créateur en « progression vers » : un chemin qui devient une forme d'écriture, le cheminement est sa méthode. Et nous sommes de retour à l'étymologie du mot « *metodos* » : qui signifie chemin.

En somme la production du texte, sa *poiésis*, parfois insistante, parfois entêtée parfois même tyrannique des mots qui s'imposent, met le chercheur dans une position à devoir s'ajuster constamment à « tendre vers ». Si bien qu'en définitive, tout comme dans son avancée sur un chemin de traverse, le chercheur aura à endosser, à l'instar du texte qu'il produit, une *attitude poétique (poièse)*.

Pour conclure, le marcheur-phénoménologue en arrive à la description de ce qui fut au départ son objet de recherche : l'expérience de se former avec la pratique artistique. Pensée, explorée et dévoilée, avec l'idée de la *formativité humaine* rencontrée chez Bernard Honoré (1990), à la lumière d'une *analyse existentielle* de l'expérience formation. Le texte final, la description formative de l'expérience, rend compte de la structure essentielle de l'artistique comme pratique de soi en formation.

***Les étapes opérationnelles du chemin de la phénoménologie.*** La *figure 3.3* qui suit, apporte de façon synthétique, le résumé des étapes opérationnelles que le marcheur-phénoménologue aura à traverser sur le chemin de la phénoménologie pour en arriver à la description formative de l'expérience de se former avec la pratique artistique.



*Figure 3.3.* Les étapes opérationnelles du chemin de la phénoménologie.

### 3.3 Devis de recherche

- 1) **Penser** une expérience qui le touche et l'engage personnellement dans sa vie quotidienne, et ce, sans apriori conceptuel.
- 2) **Explorer** cette expérience, tel qu'elle est vécue et explicitée par le chercheur et par les sujets cochercheurs, en réalisant des descriptions thématiques.
- 3) **Analyser** l'expérience en faisant apparaître les existentiels contenus dans les descriptions thématiques et dévoiler la structure existentielle de l'expérience formative.
- 4) **Décrire** l'expérience, ce qui implique l'acte d'écrire et de réécrire par couches successives de sens, depuis les relations intersubjectives qu'il aura établies, en rendant compte ainsi de l'expérience dans les termes de la *formativité humaine*.

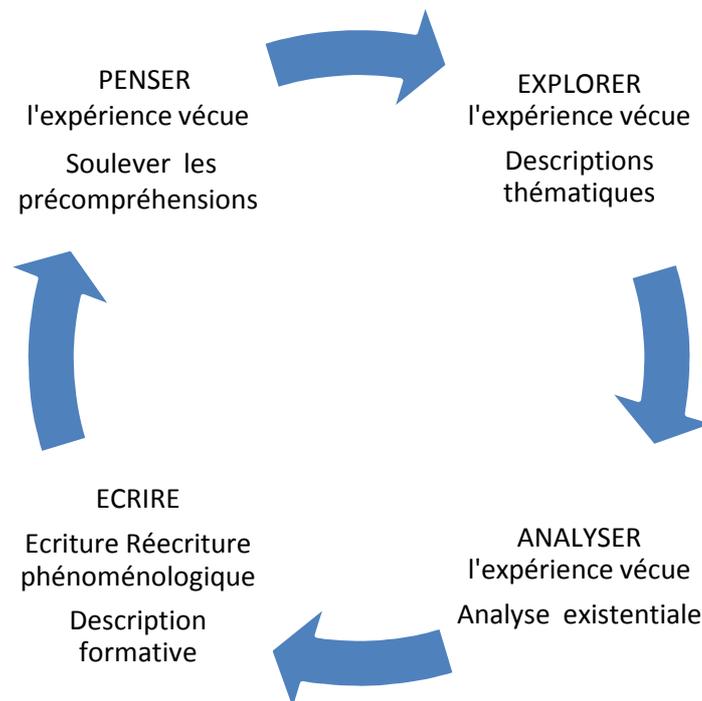


Figure 3.4. Devis de la méthodologie de recherche phénoménologique.

***A – Penser l'expérience de l'artistique comme pratique de soi***

- 1) ***S'engager*** à penser un phénomène relatif à une expérience vécue, tel qu'il nous touche personnellement en tant que chercheur et qui nous commet personnellement dans le monde.
- 2) ***Interroger*** en formulant la question phénoménologique : qu'est-ce que se former par la pratique artistique?
- 3) ***Soulever*** les préjugés et les précompréhensions à propos de l'expérience en les retournant contre eux-mêmes et montrer en quoi ils s'éloignent de la personne humaine en acte dans son expérience.

***B- Explorer l'expérience de l'artistique comme pratique de soi***

- 4) ***Écouter*** des témoignages verbaux, des représentations générales. Écouter, des locutions dans le langage parlé, des paroles évocatrices issues des sujets cochercheurs vivant l'expérience. Inscriptions notifiées dans un journal de bord.
- 5) ***Expliciter*** l'expérience vécue des sujets (cochercheurs) à l'aide d'entretiens d'explicitations et du sujet chercheur à l'aide de l'auto-explicitation (Vermersch, 2006) le plus directement possible telle qu'elle apparaît, sans explication ni jugement.
- 6) ***Décrire*** les expériences vécues, depuis les explicitations recueillies. Descriptions thématiques de l'expérience. Valider les descriptions thématiques auprès des sujets cochercheurs.

***C- Analyser l'expérience de l'artistique comme pratique de soi***

- 7) ***Dévoiler*** les existentiels contenus dans les descriptions thématiques de l'expérience.
- 8) ***Thématiser*** en terme de sens les dimensions existentielles contenues dans les descriptions. Repérer les grands thèmes dans les témoignages issus de la

littérature. Consulter la documentation spécialisée, la littérature phénoménologique. Repérer le sens étymologique des mots.

- 9) **Accueillir** les expériences vécues depuis les existentiels. Description existentielle de l'expérience de la pratique artistique en formation.

### **D- Écriture phénoménologique *l'artistique comme pratique de soi***

**Écrire. Réécrire** (de 1 à 9). Introduire des couches de sens. Laisser se développer les significations intersubjectives contenues dans les descriptions existentielles. Réflexion phénoménologique : développer le sens formatif de l'expérience à la lumière de la *formativité humaine* (Honoré, 1990).

## **CHAPITRE IV**

### **Exploration du phénomène, orientation de l'analyse existentielle et synthèse des résultats**

« *L'œuvre n'est vraiment œuvre, que lorsque se prononce  
à travers elle le mot être dans l'intimité de celui qui la  
regarde.* »

Maurice Blanchot

Ce quatrième chapitre expose l'exploration du phénomène, l'orientation de l'analyse et la synthèse des résultats. Il se présente en trois parties distinctes de façon à repérer chronologiquement les étapes du chemin méthodologique parcouru depuis l'exploration du phénomène jusqu'à l'orientation de l'analyse et l'analyse existentielle. La première décrit brièvement les éléments essentiels de la collecte de données auprès des artistes participantes et la teneur des descriptions thématiques. Dans un deuxième temps, nous faisons état de l'orientation de l'analyse. La troisième partie propose la grille de lecture des données qualitatives, pour enfin nous attacher à conduire l'analyse existentielle.

#### **4.1 Exploration de l'expérience de se former avec l'artistique**

Cette première partie présente les étapes de l'*exploration* de l'expérience de l'artistique comme pratique de soi depuis la présentation des artistes chercheurs en passant par la cueillette de données jusqu'à la description thématique d'expérience.

Les artistes participantes à la recherche ont été sélectionnées en fonction de leur activité artistique en arts visuels en tant que telle, et plus précisément selon sa régularité. C'est-à-dire qu'elles devaient être en production artistique dans le

domaine des arts visuels -photo peinture dessin- d'une part, et exercer leur pratique au moment de l'étude, et ce, de façon constante selon un rythme relativement soutenu d'autre part. Les six artistes participantes à la recherche, Fannie<sup>8</sup>, Gene, Domi, Jacquie, Esse et Claudie, sont donc actives sur le plan de leurs pratiques artistiques, et ce depuis plusieurs années. Nous avons précisé par ailleurs que dans cette étude le terme « artiste » est utilisé pour désigner globalement celui qui « vit son art » de façon signifiante, et donc le terme ne signifie pas celui qui « vit de son art » sur le plan professionnel. Or, à l'exception d'Esse<sup>9</sup> (sujet-chercheur) qui est plasticienne de formation et de profession, Fannie, Gene, Domi, Jacquie et Claudie exercent parallèlement à leur pratique artistique une activité autre ou professionnelle. Sur le plan de la production artistique en tant que telle, Fannie, Gene, Domi et Jacquie exercent leur pratique au sein d'ateliers d'apprentissages pendant toute la durée de la recherche. Sauf Claudie et Esse qui produisent quant à elles dans des ateliers indépendants. Enfin, à l'exception de Fannie, les artistes participantes sont engagées dans des démarches de création, ce qui suppose que leur pratique artistique inclue l'expérience sensible propre au processus de création. Seule Fannie appuie sa pratique artistique sur les principes d'une expression créatrice, dont la visée est orientée sur un mode thérapeutique. La diversité des types d'approches, des orientations artistiques, de même que des expériences personnelles vécues par les artistes participantes nous auront permis d'avoir une vision plus juste et plus élargie et éclairée du phénomène à l'étude.

Une première rencontre avec les artistes intéressés a eu lieu autour de décembre 2009. À cette occasion, nous avons présenté notre projet de recherche, clarifié certains aspects du sens général de son développement, enfin nous avons spécifié la nature d'une participation à la recherche. De plus, nous avons souligné l'attention portée par le chercheur sur l'anonymat des participants et enfin chacun a

---

<sup>8</sup> Un nom fictif a été attribué à chaque artiste participante afin de lui conserver l'anonymat

<sup>9</sup> Esse est le nom « d'artiste » que nous avons attribuée à la chercheur en tant que plasticienne.

signé un consentement par écrit<sup>10</sup>. Six personnes avaient alors consenti à participer à la recherche, alors qu'une s'est désistée en cours d'année; les cinq autres ont poursuivi jusqu'à la fin de la collecte de données. La sixième personne participant à l'étude, étant nous-mêmes en tant que sujet chercheur, nous avons tenu à faire notre propre explicitation de façon à répondre aux exigences de la phénoménologie qui demande de soulever nos propres conceptions à propos du phénomène.

Le travail de collecte de données s'est déroulé sur une période de plus de trois années, soit de décembre 2009 à juin 2012. Des instruments habituels, relatifs au domaine de la phénoménologie, ont été utilisés : observation, entretiens informels, paroles évocatrices notifiées au journal de bord, entretiens d'explicitation et auto explicitation. Enfin, vers le mois d'avril 2012 nous avons effectué une série de deux ou trois entretiens d'explicitation<sup>11</sup> avec chacune des artistes participantes. De plus, nous avons réalisé, comme sujet-chercheure, un exercice d'auto explicitation de l'expérience vécue. Les explicitations et l'auto-explicitation des expériences personnelles s'appuient sur les cinq étapes de la pratique artistique telles qu'elles sont illustrées plus loin (*figure 4.1*). C'est-à-dire selon les cinq thématiques essentielles de son processus, développées depuis nos recherches antérieures (Morais, 1999). Les explicitations de la pratique artistique s'inscrit donc comme suit : s'engager, faire, regarder, partager, comprendre.

Par la suite, nous avons rassemblé l'ensemble des données collectées, pour en faire une synthèse et enfin réaliser des descriptions thématiques de l'expérience vécue pour chacune des artistes participantes<sup>12</sup>. Des descriptions thématiques « en première personne » conformes à l'esprit d'une phénoménologie, c'est-à-dire fidèles à l'expérience vécue, et donc respectueuses de la manière toute personnelle qu'ont chacune de ressentir et de comprendre pour elles-mêmes l'expérience de l'artistique

---

<sup>10</sup> Les lettres de présentation sont accessibles en annexe (appendice A)

<sup>11</sup> Les protocoles d'entretiens sont accessibles en annexe (appendice B)

<sup>12</sup> Les descriptions thématiques d'expériences sont disponibles intégralement en annexe (appendice D)

comme pratique de soi. À terme les artistes participantes ont été invitées à valider et à enrichir les descriptions thématiques qui leur ont été soumises.

**La pratique artistique comme pratique de soi.** La figure 4.1 qui suit illustre la pratique artistique en tant que processus de création. Ce tableau constitue en quelque sorte le point d'appui qui guidera l'ensemble de la recherche, et ce, à chacune des étapes de son développement. D'abord, il sera utilisé comme support aux entretiens d'explicitations de même que pour le développement des descriptions thématiques. De plus, il guidera l'orientation de l'analyse existentielle et la description finale de l'artistique comme pratique de soi en formation.

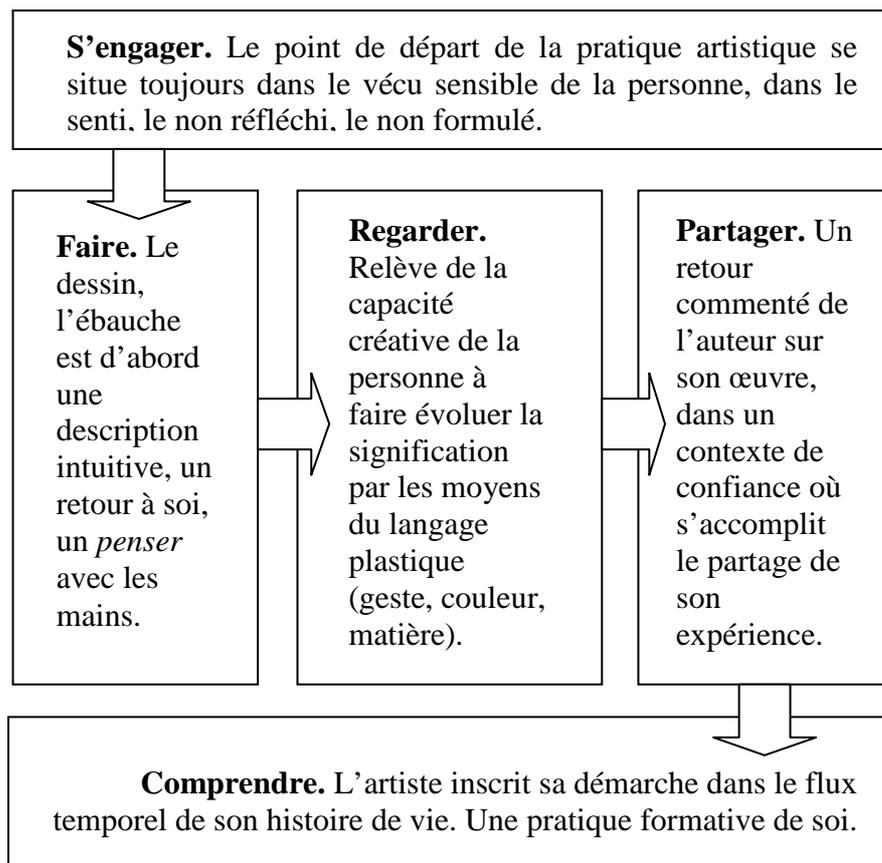


Figure 4.1. La pratique artistique comme processus de création.

Par ailleurs, nous avons tenu à rédiger les descriptions thématiques à la troisième personne du singulier et à faire référence au nom d'emprunt attribué à chacune des artistes cochercheurs. Il n'en demeure pas moins que l'ensemble des descriptions est issu des énoncés évoqués lors des entretiens d'explicitations, constitue des descriptions en « première personne » (Depraz, 2006). Chacune des idées, des opinions ou des affirmations contenues sont le fait de la personne de l'artiste, tel qu'il les a lui-même évoquées au cours de ces entretiens. D'ailleurs, la validation des descriptions par les artistes eux-mêmes aura permis de nous assurer que ces éléments d'évocation ne sont pas l'objet d'une interprétation de la part de la chercheuse, mais bien ces expériences toutes particulières et personnelles, vécues par les artistes eux-mêmes.<sup>13</sup>

## **4.2 Orientation de l'analyse existentielle de l'artistique comme pratique de soi**

Cette deuxième partie présente l'orientation de l'*analyse existentielle* de l'expérience de l'artistique comme pratique de soi. Elle propose la synthèse des descriptions thématiques d'expérience réalisée pour chacune des six artistes participants en mettant en lumière les faits significatifs de son caractère formatif. Il s'agit donc de la première étape de l'analyse qui consiste à *dévoiler* les existentiels.

Afin de mettre en lumière les rapports formatifs qui émergent des descriptions thématiques d'expériences, nous présentons ici la description synthétique. Il convient toutefois de préciser que la formativité humaine, qui émerge de l'expérience de se former avec la pratique artistique, ne se présente pas comme un comportement ou comme un sentiment ou encore un ressenti, mais au contraire elle se révèle à travers eux. Autrement dit, depuis les perceptions que les artistes ont de leurs expériences et

---

<sup>13</sup> Les courriers de validation sont accessibles en annexe (appendice C)

cette manière toute personnelle qu'ils ont de l'évoquer, apparaît son caractère formatif. Les descriptions suivantes se posent donc comme les premiers pas dans l'orientation de l'analyse existentielle. Elles consistent à relever les ressentis subjectifs de chacune des artistes participantes à propos de leur propre expérience.

Ainsi chacune, selon sa propre perception, exprime de quelle manière elle vit, ressent et comprend pour elle-même l'artistique comme pratique de soi. Mis à part la situation générale qui présente l'artiste en introduction, les cinq thématiques de la description s'appuient sur les cinq étapes de la pratique artistique, tel qu'elles ont été illustrées plus haut (*figure 4.1*). Nous décrivons donc ici l'essentiel des évocations d'expérience afin de dégager les éléments significatifs rappelant l'aspect *formatif* de leur vécu d'expérience.

**4.2.1 Description formative de l'expérience de l'artistique comme pratique de soi de Gene.** La description qui suit relate les éléments significatifs du vécu formatif d'expérience de Gene. De façon générale, l'explicitation de l'expérience de Gene s'appuie sur la réalisation picturale qui suit en *figure 4.2.*



*Figure 4.2.* GENE, Série : « Mémoire d'être : spiritualité ».

**Situation générale de Gene.** Gene est engagée en pratique artistique depuis 1975. La photographie d'art est sa première voie d'expression. Elle exerce sa pratique artistique comme photographe, simultanément à sa pratique professionnelle. Elle travaille en ateliers de formation en arts visuels pour y chercher des connaissances pratiques en peinture et en dessin et aussi pour y développer son expression personnelle. À ce jour, sa démarche artistique s'inscrit dans une approche autobiographique. Forte d'une luminosité toute particulière, sa peinture tisse des liens avec la photographie.

### **S'ENGAGER**

**Avant de commencer à peindre, comment Gene s'engage-t-elle dans sa production?**

**C'est parfois envahissant.** Gene relève le fait qu'il lui faut toujours beaucoup de préparation avant de s'engager dans une création. Peindre lui demande de longues heures d'approche, d'attente et d'introspection. Toute proposition thématique lui demande un temps important de réflexion, de recherches, de lectures, et autant de temps à regarder des images, des reproductions et des photographies. Elle ajoute parfois à sa recherche plusieurs séances de photos. De plus, elle regarde des images et s'attache à la lecture de documents spécifiques en philosophie, de façon à se faire une idée de la notion qu'elle a envie de travailler. Et puis elle se laisse envahir par son sujet, elle se laisse habiter. Sa préparation à la peinture exige un immense investissement personnel. Un investissement qui lui semble dans la mesure où la peinture à venir prend toute la place. Elle en est à ce point absorbée, qu'elle en arrive à être agacée d'avoir à rencontrer en même temps d'autres activités. Enfin, Gene a du mal à concilier la peinture avec d'autres activités, parce son engagement dans sa pratique lui demande toute sa concentration d'une part, mais aussi parce qu'elle aime bien s'y attacher entière d'autre part.

**Comment ressent-elle le thème?** Lorsque Gene se prépare à peindre selon un thème donné, elle ne pense pas ou n'imagine pas à l'avance une image peinte. Elle regarde des images et fait ses recherches, mais en réalité elle se tourne vers elle-même, elle tâte sa sensibilité, explore sa propre vision. Elle cherche un sentiment intérieur à propos du thème. Comme si elle se demandait en même temps et à chaque fois comment elle ressent ou comment elle vit le thème. Ainsi, peu importe la thématique, elle se tourne vers son monde intérieur de façon à faire remonter ce qu'elle ressent du thème, ses souvenirs. Cette approche intérieure du thème est pour elle une condition nécessaire à l'exécution de son œuvre. Les créations de Gene s'inscrivent ainsi dans une approche autobiographe, comme fondement de sa pratique artistique. Par ailleurs, elle ne pense pas pouvoir faire autrement. Elle ne pense pas pouvoir s'engager spontanément et de manière ponctuelle dans une peinture sans y avoir pensé avant, sans l'avoir longuement mûri, réfléchi. En somme, Gene a besoin, pour peindre de se rencontrer intérieurement à propos d'un sujet thématique.

**Être habitée.** Lorsque Gene s'installe concrètement pour peindre, encore une fois elle vit un certain temps de préparation. Elle dispose son matériel autour d'elle, reprend certaines images qu'elle regarde de nouveau, fait du rangement dans ses affaires, réfléchit à ce qu'elle veut peindre, pense et se laisse penser. Elle attend d'être habitée par son sujet. Nous pourrions dire elle se « centre ». Elle remarque qu'à ce moment-là elle est agacée par le bruit autour. Cette période de préparation est aussi marquée par une quantité de croquis, des essais de couleurs et de gestuelle. Gene dit avoir besoin de ce temps long de préparation comme s'il s'agissait pour elle d'un rituel nécessaire afin de se laisser habiter par son sujet avant de jeter un premier trait sur sa toile.

## **FAIRE**

**Au moment où Gene fait sa peinture, comment cela se passe-t-il?**

**Elle est seule.** Lorsque Gene commence à peindre, elle se lance dans sa peinture « de tout son corps ». Elle se donne entière. Elle entre aussi dans un profond recueillement et perd tout contact avec l'extérieur. Malgré le groupe de personnes qui travaille autour d'elle, elle est seule. Elle est seule et elle n'entend plus, elle est complètement absorbée par la peinture en train de se faire. Elle se donne de tout corps. En peinture, Gene a l'impression d'être seule avec la peinture, avec la matière, l'eau, les formes, les couleurs, qu'elle déploie avec beaucoup d'énergie. Toute son énergie. Au moment de faire son œuvre, Gene dépense une énergie telle, qu'elle se rappelle qu'à la fin, elle est complètement épuisée.

**Elle travaille avec une très grande vitesse d'exécution.** Lorsque Gene est à la peinture, il semble bien que son « humeur » du moment, ses états émotionnels (ou psychologiques) ou encore son « vécu » personnel n'interfèrent pas sur son rendu pictural. C'est-à-dire que ses émotions, ses sentiments ne changent en rien l'exécution de son œuvre en tant que telle, ils n'ont pas d'impact sur sa manière de faire. Autrement dit, sa peinture ne se déploie pas en fonction de ses états émotionnels, qui n'ont pas d'impact direct sur sa peinture. Elle n'en a pas l'impression. Dans tous les cas au moment où elle peint, sa gestuelle, la durée, le rythme d'exécution sont les mêmes. C'est toujours avec la même énergie que sa peinture se déploie. Son vécu et son humeur n'influent pas non plus sur ses choix de couleurs de formes ou de structures. Encore une fois, elle dit ne pas en avoir l'impression. Les couleurs de sa peinture se déploient à partir des choix faits avant l'exécution. Lorsqu'elle peint, elle active ces choix plastiques (couleurs, d'organisation spatiale, rapports formels, gestuelle, matières)). Et ceux-ci ne sont pas influencés par ses états émotionnels, ni par son vécu personnel.

**Elle ne s'encombre plus d'elle-même.** Lorsqu'elle peint, Gene a l'impression de ne plus s'encombrer d'elle-même, de ses états ou de son vécu. Elle n'exprime pas l'émotion du moment, mais elle est dans sa peinture littéralement et seulement. Lorsqu'elle peint, elle est dans sa peinture avec cette énergie qui la caractérise, elle

peint avec ce rythme qui est aussi son rythme de vie. Elle vit donc sa peinture comme elle vit sa vie, entière.

**Se lâcher.** Au moment de faire sa peinture, Gene ne réfléchit plus au sujet qu'elle avait préparé auparavant. Il n'y a pas d'images, pas de photos ni de références précises sur sa table. Son sujet semble même lui échapper. Littéralement, elle se « jette » sur sa toile, concentrée à vivre pleinement sa peinture, la couleur, les formes et les effets. En réponse peut-être à ce long effort peuplé de réflexions qu'elle a vécu avant de commencer à peindre, au moment où elle fait sa peinture elle « se lâche » comme il est souvent dit dans le domaine de l'artistique. Mais se lâcher prend un sens tout particulier pour Gene qui a l'impression de se libérer d'elle-même. Ce sentiment de relâchement lui fait l'effet d'un grand bonheur, une grande bouffée d'air frais.

## **REGARDER**

**En cours de travail, comment Gene regarde-t-elle son œuvre en train de se faire?**

**Regarder et comparer.** Vient un moment où Gene prend du recul et regarde ce qui a été fait. Elle analyse et met ce qu'elle voit en rapport avec quelque chose de vague et de confus qui serait de l'ordre d'une vision, d'une intuition ou d'un sentiment intérieur. Elle retourne à l'idée de départ, celle proposée par la thématique, elle retourne aussi en mémoire à cette intériorité qu'elle a longuement explorée avant de peindre, elle retourne aussi aux images qui l'avaient inspirée. Et elle compare. Sans trop savoir ce avec quoi elle compare. Car, avant de commencer à peindre, elle ne voulait pas représenter quelque chose de précis.

**Parfois, c'est la consternation.** Il lui arrive parfois que le moment du regard soit pour elle, celui d'une grande consternation. Dans ces moments-là, elle devient critique avec elle-même, sans empathie pour son œuvre. Elle peut parfois dans un coup de colère, déchirer sa toile et tout mettre à la poubelle. Autant qu'elle puisse se

donner de tout son corps dans sa peinture, elle peut aussi tout rejeter avec force et énergie. Cette déception vis-à-vis de son œuvre est souvent présente. Il est d'ailleurs très rare qu'à ce moment du regard, qu'elle puisse manifester une satisfaction totale sur ce qui a été fait.

**J'ai besoin de soutien.** Gene reconnaît qu'à certains moments du regard elle a besoin de soutien. Un geste d'accompagnement lui importe pour continuer de peindre. Sa démarche plastique reste donc à ce moment-là dépendante d'une aide extérieure, d'un support, d'un autre regard. Elle sait aussi qu'elle a besoin d'un regard qui ne juge pas, qui ne considère pas son tableau comme un produit fini, mais qui demeure un accompagnement dans son processus. Dans ces conditions, elle écoute les propositions « plastiques » qui lui sont faites (forcer telle ou telle couleur, ou insister sur une zone, ou encore ajouter un bleu, ou tirer une ligne). Elle écoute et elle choisit. Elle choisit dans ces propositions qui se présentent comme des outils plastiques et aussi des outils « symboliques » qui lui permettront de continuer à travailler. Mais elle choisit toujours en fonction de son sentiment intérieur. Elle choisit la proposition qui peut se rapprocher le plus de « la couleur de son sentiment ». Gene choisit donc avec « autorité » dans les propositions qui lui sont faites. Enfin, elle reprend son travail sans perdre de vue qu'elle tente de se rapprocher de son intériorité, d'un sentiment profond à propos d'un sujet.

## **PARTAGER**

**Lorsque Gene partage son œuvre qu'elle considère comme terminée, qu'est-ce qu'elle voit?**

**J'ai une émotion très forte.** Lorsque Gene découvre sa peinture à la fin elle peut éprouver une grande émotion. Notamment pour le tableau « Spiritualité » (*figure 4.2*), elle est particulièrement émue par l'effet coloré. Elle reconnaît cette émotion, pour l'avoir ressentie avec la même intensité pour différentes formes d'art (sculpture, opéra, littérature). Étrangement pour elle ce choc esthétique se produit à propos de ses propres tableaux. Comme si l'œuvre qu'elle découvre lui était

étrangère. Qu'elle ressentait à propos de son œuvre une certaine distance et qu'en même temps elle la reconnaissait comme étant la sienne. Elle se dit d'autant plus émue que son œuvre est justement la sienne.

**J'ai l'impression que ce n'est pas moi qui l'ai fait et en même temps je sais que c'est moi.** Lorsque Gene partage son tableau (*figure 4.2. Mémoire d'être : spiritualité*) elle se rend compte que sans le savoir et sans l'avoir projeté à l'avance elle parlait à un proche. Ce n'est qu'après, au moment où elle partage son œuvre qu'elle prend conscience de ce qu'il contient. Comme s'il y avait deux couches superposées de création, ce qu'elle choisit de faire au départ et ce qui se découvre à la fin. Un autre exemple de partage, lorsque Gene découvre un tableau (« le mythe de Pyrènes ») elle a l'impression de se voir s' « enterrer vivante ». Elle dit ne pas avoir pris conscience de l'avoir exprimé. Et pourtant, elle vivait personnellement une situation qui se manifestait par un repli sur elle-même. Sa peinture, une fois terminée, lui avait révélé cet état d'être. Dans l'inattendu du partage, Gene découvre d'elle-même certains aspects qui ne concernaient pas le sujet du départ.

**L'impact de l'environnement.** Gene considère son environnement immédiat comme essentiel, voire « conditionnel » à son travail de peinture. Selon elle, toute sa peinture est en lien direct avec son environnement. Dans l'atelier il se tisse des liens d'amitié, un groupe de personnes qui sait respecter le « devenir » de chacun et qui en cela respecte les sensibilités mises à l'œuvre dans les peintures. Un groupe qui compte beaucoup pour Gene. Elle a même l'impression que sans le groupe elle n'arriverait pas à peindre.

## **COMPRENDRE**

**Que veut dire pour Gene, en tant qu'artiste en pratique que de vivre une pratique artistique?**

Gene a une longue expérience de photographe. Sa sensibilité à l'artistique s'est formée depuis longtemps. Avant de s'engager en arts visuels, elle cherchait à

développer son expression personnelle. Un « vieux » désir qu'elle avait depuis longtemps muri, celui de s'exprimer par la peinture. Elle avait fixé son choix sur un atelier de formation qui lui semblait « ouvert », c'est-à-dire au plus près de ses affinités personnelles. Car il était clair pour elle et important au départ qu'elle cherchait à acquérir les notions de base en peinture et donc une formation initiale en arts visuels certes, mais avant tout elle cherchait un milieu où l'expression personnelle était au rendez-vous. Car avant de se mettre à peindre Gene se représentait l'artistique d'abord comme un mode d'expression et c'est dans ces conditions qu'elle voulait exercer.

Aujourd'hui, son idée sur la pratique artistique n'a pas changé. Elle s'est toujours investie dans les arts visuels sur le plan de son expression personnelle. Par contre, au cours du temps une confiance s'est installée. Le fait de connaître mieux « les armes » (les outils, les moyens, le langage plastique) et de savoir les utiliser a facilité le développement de cette confiance. Avec l'exemple de ses dernières toiles réalisées sur le thème mémoire d'être, elle avoue qu'elle ne pensait pas pouvoir aller si loin. Pour la première fois, elle a l'impression que son travail est abouti. Elle s'étonne d'être capable, elle se surprend elle-même. Gene regarde son travail comme si elle avait dépassé quelque chose. Gene raconte que jamais auparavant elle n'aurait pu s'imaginer pouvoir faire ce qu'elle a réussi à faire maintenant. La peinture lui a appris qu'elle était capable. Lorsqu'elle regarde sa peinture, elle sait qu'elle a pu la faire et elle en est fière. Parce que jamais auparavant elle n'aurait pu imaginer que ce soit possible. En ayant plus confiance en elle et à ce qu'elle fait, la peinture lui ouvre des possibles. Aujourd'hui, elle prend des décisions sur le plan professionnel, elle accepte des responsabilités nouvelles.

Avant de commencer à peindre, Gene cherchait aussi un groupe de personnes, un milieu social « vivant » au sein duquel elle pourrait partager ses intérêts pour l'art et l'expression plastique. Aujourd'hui, elle pense que sa pratique artistique est intimement liée à ce milieu. Le groupe s'accorde à son travail. Elle croit même avoir

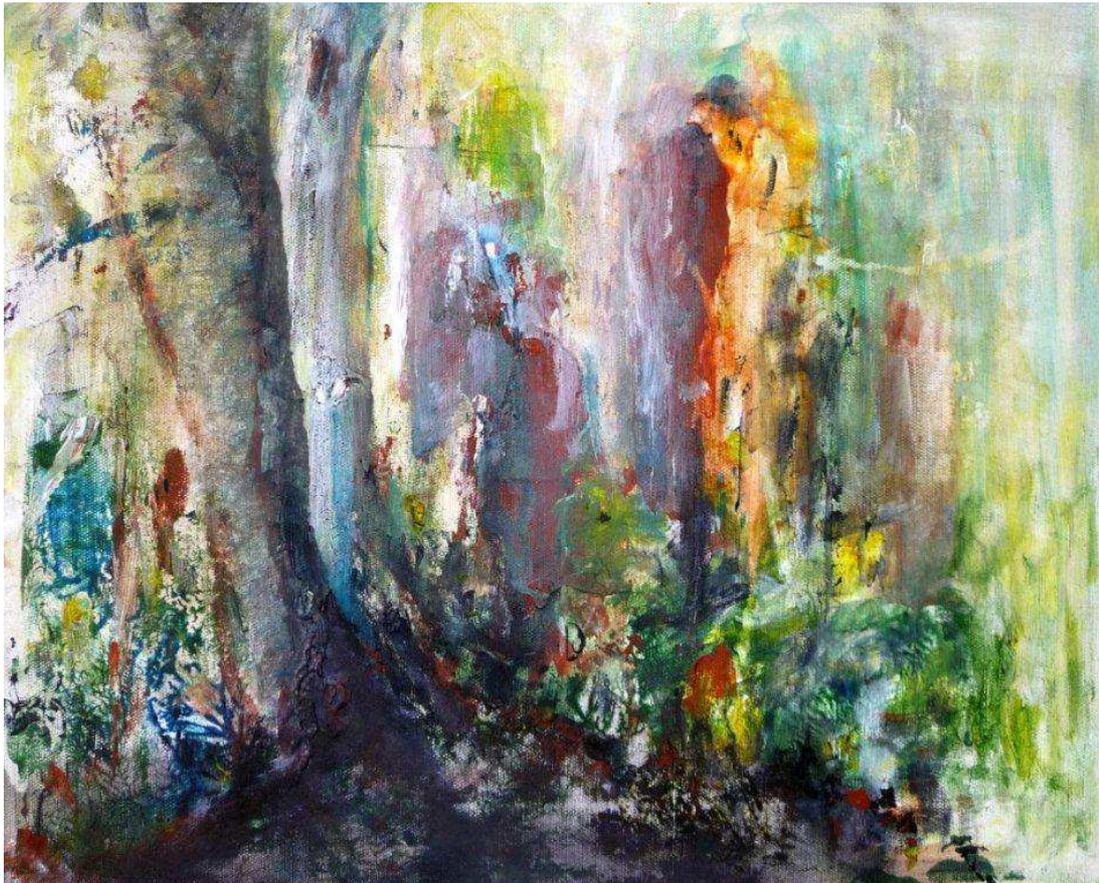
du mal à distinguer de son propre travail ce qui serait la part des autres, celle du milieu dans lequel il a été réalisé et la sienne. Elle a le sentiment que l'atelier lui a permis de se révéler à elle-même. Son engagement est total, elle donne tout d'elle-même et inversement elle prend tout aussi du milieu où elle exerce. Gene a l'impression que sa pratique artistique est en osmose avec son milieu au point où elle n'existerait pas sans lui, ni lui sans elle.

Lorsque Gene a commencé à peindre, elle ne pensait pas que la pratique artistique demandait un tel investissement personnel, qu'on avait à donner autant de soi-même dans la peinture. Elle a l'impression de se promener dans la peinture et se laisser envahir. Sur le plan personnel, son expérience de l'artistique lui a permis de développer davantage ce sentiment. Dans sa vie, elle dit être beaucoup plus sensible, dans la nature ou à l'opéra elle se laisse toucher davantage. La peinture la rend plus ouverte, plus disponible « affectivement ». En ce sens, la peinture lui aurait apporté un sentiment d'ouverture à elle-même, son sentiment intérieur et finalement plus ouverte et plus sensible aux autres.

À la fin de ce travail de cochercheure, Gene comprend mieux comment la peinture la met aux commandes de sa vie personnelle. Ce dont elle prend conscience suscite en même temps l'urgence d'avoir à y travailler. « Il fallait absolument faire quelque chose ». Sa peinture lui donne l'occasion de travailler sur elle, de trouver en elle les moyens de dépasser certaines situations difficiles de sa vie personnelle.

Enfin, Gene comprend mieux l'apport bénéfique de sa pratique artistique dans sa vie personnelle. Lorsqu'elle termine une série de tableaux, elle dit ressentir un sentiment de plénitude. Un sentiment d'être sur son chemin, de se sentir dans l'essentiel. Avec la peinture et à chaque fois elle dit redécouvrir la vie. Il s'agit en somme de l'élément formatif majeur que Gene retient de sa pratique artistique : « Avec la peinture je me rassemble ».

**4.2.2 Description thématique de l'expérience de l'artistique comme pratique de soi de Jacquie.** La description qui suit relate les éléments significatifs du vécu formatif d'expérience de Jacquie s'appuie sur la réalisation picturale en *figure 4.3*.



*Figure 4.3.* JACQUIE, série : « Comme un arbre ».

**Situation générale de Jacquie.** Jacquie est engagée en pratique artistique depuis 2004. Elle ressentait un besoin pressant de s'exprimer par la peinture ou le dessin. Elle pensait que la peinture pouvait lui donner les moyens pour exprimer des ressentis. Elle travaille en atelier de pratique artistique, pour y poursuivre une formation initiale en art, afin de développer et d'améliorer ses techniques et surtout

pour acquérir du vocabulaire plastique (couleur, matière, forme, espace...). Elle croit surtout que l'apprentissage du vocabulaire plastique peut lui permettre non seulement de développer un savoir-faire, mais de se représenter elle-même. Elle cherche donc en atelier une porte ouverte afin de donner libre cours à son imagination, tout en essayant en même temps de construire et de structurer son imaginaire.

## **S'ENGAGER**

### **Avant de commencer à peindre, comment Jacquie s'engage-t-elle dans sa production?**

**De la curiosité.** Avant de commencer à peindre, il arrive que Jacquie affirme : « Que j'aime ces journées où l'on part sans savoir ou l'on va! » Cette évocation traduit bien son état d'esprit : elle démarre toujours avec le même enthousiasme. Elle éprouve un sentiment de curiosité au départ de toute situation de création. Elle est curieuse de se découvrir au sens littéral du mot. Elle est curieuse de découvrir qui elle est et comment elle se sent. Ce sentiment de curiosité la poursuit tout au long de sa démarche picturale, il est même devenu sa motivation, la pulsion, sa source d'inspiration.

**Deux modes d'expression.** Jacquie aborde la peinture selon deux modes d'expression différents. Soit elle s'engage dans un travail *d'expression créatrice* (depuis l'émotion du moment) ou elle amorce une *recherche de création* (depuis une thématique donnée). Ce choix se fait consciemment, c'est-à-dire qu'elle décide avant de commencer si elle s'inscrit dans un mode ou dans l'autre. Ce choix est aussi déterminant de chacune des étapes de sa pratique qui s'en suivent. Le premier étant vécu selon une durée relativement courte (quelques heures) le deuxième quant à lui s'inscrit dans un temps beaucoup plus long (qui peut se poursuivre sur une année). Puisqu'il s'agit de deux approches différentes de la peinture, Jacquie en fait des explicitations différentes.

**En expression créatrice.** Lorsqu'elle s'engage selon un mode d'*expression* créatrice, elle fait appel à une attitude centrée exclusivement sur son émotion, sur sa charge émotionnelle ponctuelle, sur son humeur du moment, bref sur son état psychologique. Autrement dit sa source d'inspiration c'est elle, comme elle se sent à ce moment précis de sa peinture. D'abord, elle fait un retour sur elle-même. Et puis elle commence à travailler directement. Elle ne fait pas de croquis, elle ne mettra pas en place de gamme de couleurs, elle ne préparera pas le sens ou la direction de son expression. De même, elle ne se fera pas mentalement d'idée préconçue, ni de représentation imagée ou imaginée de la peinture à venir. Elle s'inspire exclusivement de son état du moment en exerçant une présence à soi, une « hypersensibilité » à son état actuel. En *expression* donc, Jacquie démarre donc librement, elle ne choisit pas à l'avance ce qu'elle a l'intention de faire.

**En recherche-crédation.** Lorsque Jacquie s'engage dans une démarche de recherche création elle tente de répondre à une proposition thématique (par exemple « Comme un arbre »). Au départ, elle pense plus ou moins précisément à ce qu'elle a l'intention de créer avec le thème proposé. C'est-à-dire qu'elle ne décide pas à l'avance d'une image « finie », mais elle laisse le hasard ou plus exactement son « sentiment intérieur » en décider. En réalité, au début elle dit vouloir s'éloigner de la réalité. Elle veut traduire son sentiment à propos de la réalité. Pour y arriver, il s'agit pour elle de s'éloigner du réel en cherchant à transposer des images. La transposition est au fondement de sa démarche son processus de création, un outil qu'elle s'impose au départ, pour pouvoir traduire son « pur sentiment » à propos d'un sujet.

## **FAIRE**

### **Au moment où Jacquie fait sa peinture comment cela se passe-t-il?**

**L'intensité du moment.** Lorsque Jacquie se rappelle le faire en **expression** et en **création**, elle prend conscience que son choix de matières ou de couleurs est fortement lié à l'intensité du sentiment du moment. C'est-à-dire qu'il n'y a pas de critères déterminants lui permettant d'en décider autrement et par avance. Qu'il

s'agisse d'une démarche d'*expression* ou de *création*, c'est toujours et chaque fois l'émotion du moment décide des couleurs et des matières qu'elle utilise.

**Les liens entre états d'âme et réalisation.** Jacquie explique que sa peinture varie selon l'« état » de son vécu personnel. Par exemple, lorsqu'elle se sent moins bien dans sa vie personnelle, sa peinture présentera des couleurs sombres elles seront plus spontanées, plus agressives et moins travaillées. De plus, elle reconnaît que dans ces périodes difficiles de sa vie quotidienne son geste, ses mouvements sont plus saccadés, plus secs et rapides. Dans ces conditions, elle considère aussi la construction et la structure de son image comme étant beaucoup plus « insignifiante ». Ce qui compte pour elle à ce moment-là est de se débarrasser de son émotion. La durée d'exécution est très brève. Comme si dans ces moments-là elle voulait se libérer le plus rapidement possible de son émotion. Bref lorsqu'elle n'est pas bien dans sa vie personnelle, Jacquie travaille rapidement dans l'urgence.

**Le temps n'importe plus.** Lorsque Jacquie réalise un tableau dans des circonstances plus apaisées de sa vie personnelle, c'est tout le contraire. D'abord, la notion de temps n'a plus la même dimension, le temps n'importe plus. En tout cas, il n'est plus prioritaire. C'est-à-dire que rien ne la presse, elle travaille lentement, elle réalise son tableau, elle le développe tout doucement. Son geste est calme et posé. Ses couleurs, ses formes et ses matières se construisent avec beaucoup d'attention, petit à petit. En somme lorsque Jacquie se sent bien dans sa vie personnelle, elle met beaucoup plus de temps et d'attention à élaborer son tableau.

## **REGARDER**

**En cours de travail, comment Jacquie regarde-t-elle son œuvre en train de se faire?**

Lorsque vient le moment du regard, lorsqu'en cours de réalisation, Jacquie regarde sa peinture en train de se faire, deux cas de figure sont déterminés par les conditions d'engagement qu'elle établit au départ. Qu'il s'agisse d'*expression*

créatrice ou de démarche de *création*, la description de Jacquie diffère selon ces deux modes d'exécution.

**En expression créatrice.** Jacquie considère son travail comme l'écriture d'un moi intérieur. Plus précisément, il lui semble que sa peinture agit sur elle comme un déversoir. Donc elle ne s'arrête pas en cours de travail pour regarder ce qui se fait. Sa peinture est vécue comme un confident intime, secret, pudique. Dans ce cas, elle travaille d'un trait, c'est-à-dire sans recul, sans réfléchir à ce qui se fait. Elle ne pose pas son regard sa toile pour ensuite y retravailler. Et donc elle ne corrige pas, elle n'ajuste pas, elle n'ordonne pas et elle ne symbolise pas. C'est-à-dire qu'il n'y a pas de mise à distance symbolique de son sujet. Il y a une émotion, une expression « sauvage » et spontanée. Ainsi, pour un tableau réalisé sous le mode de l'expression créatrice, la part du regard est absente, elle ne réfléchit pas sur ce qu'elle fait.

**En recherche-crédation.** Lorsque Jacquie réalise une peinture selon une démarche de *création* elle travaille lentement. Elle fait et elle regarde ce qui a été fait. Dans un aller-retour permanent entre faire et regarder, un va-et-vient entre le corps et l'intelligence. Son émotion est alors réfléchie, canalisée. Elle fait et puis vérifie si ce qui s'exprime correspond bien à son sentiment. Elle utilise les éléments du langage plastique et sa symbolique pour faire évoluer son tableau. Par exemple, elle utilise symbolique de la couleur et son caractère expressif. Dans ce cas, elle regarde les couleurs posées et vérifie en fonction de ce qu'elle connaît pour corriger et ajuster ses couleurs. Elle considère qu'à ce moment-là sa sensibilité est contrôlée. Elle pense à la forme, à l'objet, à l'espace, aux matières, aux couleurs, jusqu'à obtenir une harmonie entre ces différents éléments. Jusqu'à ce que « ça marche », picturalement. Il arrive parfois que cette « harmonie » prenne beaucoup de temps à vouloir se donner. Elle se peut même aussi qu'au moment du regard, elle considère qu'il faut tout recommencer et reprendre depuis le début. Alors elle recommence avec patience jusqu'à ce que son tableau finisse par la satisfaire, jusqu'à ce qu'il ressemble au sentiment qu'elle veut exprimer.

## **PARTAGER**

**Lorsque Jacquie partage son œuvre qu'elle considère comme terminée, qu'est-ce qu'elle voit?**

**Une révélation.** Dans le cas d'une peinture réalisée sous le mode **d'expression créatrice** elle accueille toujours avec la même curiosité et le même étonnement ce qui d'elle-même se présente. C'est d'ailleurs l'idée qu'elle se fait de la peinture, c'est-à-dire une révélation. Que son tableau soit bien ou pas, c'est-à-dire qu'elle le considère comme réussi ou non, plus ou moins équilibré, ou plus ou moins esthétique, cela n'importe pas et elle n'en tiendra pas compte. Elle en fait la lecture, elle veut reconnaître ce sentiment demeuré en elle, enfoui et silencieux. Bref lors d'une réalisation qui s'inscrit dans une approche **d'expression créatrice**, elle se met en jeu, elle prend le risque d'elle-même, travaille d'un jet et accueille sa peinture telle quelle, avec ce qu'elle révèle. Elle découvre sa toile « crue » et simplement, elle prend et accueille ce qui se présente. Jacquie considère donc son tableau comme terminé et considère avec attention ce qu'elle y voit d'elle-même, un sentiment de soi.

**Comprendre mieux sa vie.** Dans le cas où elle s'était inscrite dans une démarche de **création**, cela se passe dans tous les cas et à chaque fois comme si d'un coup on lui donnait des nouvelles à propos d'elle-même. Elle se comprend mieux. Au moment du partage elle se découvre et comprend mieux celle qu'elle est dans sa vie personnelle, elle s'apprend, elle en fait la lecture et aussi elle en prend acte.

**Comme un autre moi intérieur, comme un possible.** Elle est toujours habitée de surprise au moment où elle découvre son tableau. Toujours surprise de ce qui d'elle-même est passé dans sa peinture. Toujours dans l'étonnement, elle se découvre. Et aussi prête à accueillir ce qui se donne. Elle se dévoile littéralement à elle-même. Elle découvre dans quel état elle se trouvait dans sa vie personnelle. Comme si cet état d'âme prenait forme à travers sa peinture et que d'un coup il

devenait lisible. Sa surprise s'accompagne d'une impression que quelqu'un d'autre peint à place. Elle se découvre elle-même comme un autre moi, comme un possible.

**Un décalage entre l'émotion du moment et son état général dans sa vie.**

Lorsqu'elle travaille en *création*, il peut y avoir un décalage entre son tableau fini et son émotion ponctuelle. Entre l'état général de sa vie personnelle et son humeur du moment. Deux états émotionnels qui peuvent être différents. Lorsqu'elle réalise un tableau sur coup d'une émotion forte, celle-ci n'est pas toujours ressentie comme telle lors de sa réalisation. Elle peut par exemple se sentir plutôt mal dans sa vie personnelle, mais assez joyeuse ou légère dans sa manière de peindre. Voir peindre lui procure cette joie et cette légèreté. Et pourtant, ce tableau qui se découvre au moment du partage est toujours lié, à ce qu'elle vit vraiment, à son pur sentiment. Elle considère que la peinture ne sait pas mentir à propos d'elle-même, ce qu'elle découvre à la fin lui traduit comment elle se sent vraiment son vécu personnel. Sa peinture est pour elle un révélateur, car au bout du compte c'est toujours son état général qui se découvre dans son œuvre.

**Le regard des autres.** Lorsqu'elle travaille en expression, ces tableaux qu'elle réalise en état de « mal-être » sont gardés à l'abri du regard des autres. Par pudeur, elle ne les montre pas. Elle pense, par ailleurs, qu'il lui est possible de ne pas se rendre à la fin d'un tableau réalisé en contexte d'expression c'est-à-dire de ne pas le terminer, de ne pas le travailler jusqu'au bout, aussi par pudeur vis-à-vis d'elle-même.

**Refaire le chemin.** Lorsqu'elle peint, elle se sent complètement investie de bonheur. Et à la fin, généralement Jacque n'est pas déçue de ce qui se présente au moment du partage de son travail. D'abord parce qu'elle est curieuse et toujours surprise, prête à accueillir ce qui se donne. Mais aussi parce qu'elle est satisfaite d'un travail pour la « justesse » de ce qu'il dégage. Ce qu'elle voit ne ressemble pas à ce qu'elle voulait faire au départ. Et pourtant elle croit reconnaître parfaitement ses

souvenirs. Et à la fin, elle confirme que ses tableaux correspondent à son sentiment. Mais elle est toujours stupéfaite de les découvrir et surtout de constater qu'elle refait le chemin de son histoire, et qu'au bout du compte ses images correspondent exactement à ses souvenirs.

**Impact de l'environnement.** Jacquie prend toujours du plaisir à travailler en groupe. Elle considère avoir besoin d'évoluer avec un groupe de personnes. Elle aime aussi reconnaître chez les uns et les autres des recherches, des tableaux qui seraient réalisés à partir d'un même thème. Elle aime voir comment chacun interprète à sa façon. En revanche à partir du moment où elle est en peinture, elle travaille toute seule. C'est-à-dire que rien ni personne n'interfère dans son travail, ni dans ses choix, ni dans ses orientations. Ni même dans son état d'esprit ou sa manière d'être. Elle dit ne subir aucune influence, qu'elle soit négative ou positive. Elle connaît son émotion et son sentiment ce qu'elle tente de traduire et elle ne se laisse jamais influencer par des commentaires ou des remarques ou même des critiques. Les autres n'ont aucun impact sur ses réalisations.

## **COMPRENDRE**

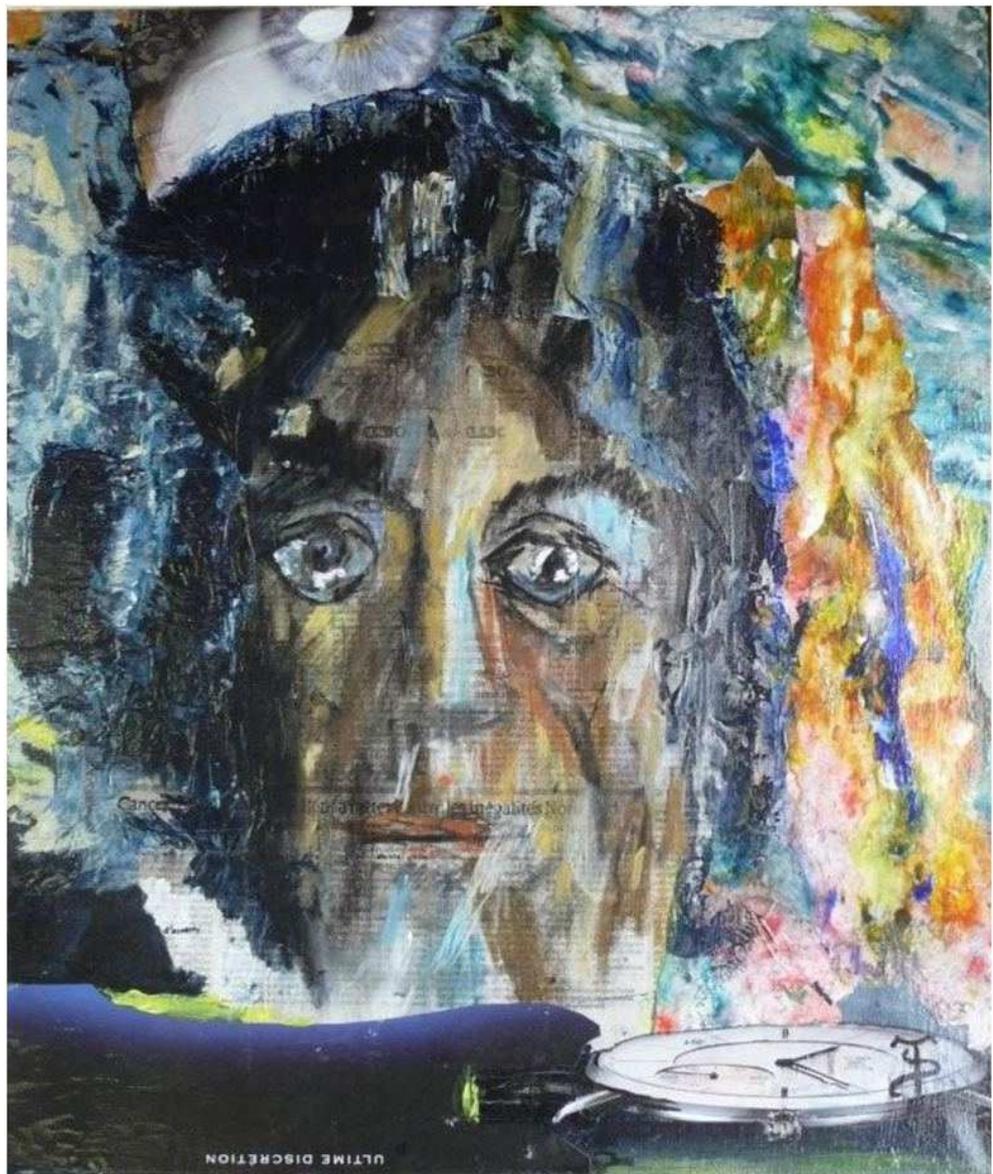
**Que veut dire pour Jacquie en tant qu'artiste en pratique que de vivre une pratique artistique?**

De façon générale, Jacquie comprend sa pratique artistique comme un processus en formation. Pour elle, vivre sa pratique artistique c'est vivre tout simplement, c'est-à-dire s'engager dans un cheminement, dans une avancée. Même si le thème au départ lui pose quelques soucis de compréhension et surtout d'implication, elle aime s'engager dans sa pratique artistique. Elle parle de son expérience en des termes de processus, d'avancée, de progression. Sans savoir a priori ce qu'il faut faire ni comment le faire elle avance toujours avec le même bonheur. Il semble bien que Jacquie vit avec sa peinture comme un processus de formation. Son travail est parsemé d'essais et d'erreurs. Elle dit avancer et parfois reculer. Elle connaît des moments aussi où elle stagne. Ou rien ne vient. Ou ce

qu'elle fait n'est pas intéressant. Mais jamais elle ne se décourage. Elle pense que ces moments d'égarement sont essentiels à sa démarche, et qu'il faut en passer par là. Elle apprend de sa pratique artistique à avancer toujours, même si c'est difficile, même s'il ne se passe rien. Elle est engagée dans la vie de l'art, sereine, en considérant les difficultés comme étant essentielles à son avancée. Cela ne lui pose pas de problèmes de se tromper. Elle avance quand même avec obstination. Ses difficultés lui procurent au contraire une envie de fouiller davantage, d'aller plus loin. Et c'est avec la même curiosité de se découvrir qu'elle continue. Bref, son travail en pratique artistique lui apprend ce qui en est de la formation.

Jacquie comprend aussi que sa peinture lui permet de traverser certaines situations difficiles de sa vie personnelle. Elle a la nette impression de se débarrasser de quelque chose, comme une écorce qu'on racle pour aller de plus en plus au cœur de quelque chose qu'on ne connaît pas encore. En vivant sa peinture comme un cheminement, parfois difficile, avec une multitude d'échecs « picturaux », mais toujours avec la même obstination, elle transpose cette démarche formative dans sa vie personnelle. Elle vit en quelque sorte chaque tableau comme une étape qui lui permettrait d'avancer dans sa vie à elle. Elle comprend que dans sa vie comme dans sa peinture elle doit passer par des satisfactions et aussi et nécessairement par des échecs. Son travail de chercheuse lui a permis de comprendre que sa pratique artistique est ce qui lui donne les pulsions pour continuer à vivre plus sereinement, comme un dessein de soi intérieur, la peinture lui apprend à vivre mieux. Pour Jacquie, entre sa vie et sa peinture, il y a une sorte d'osmose, l'un nourrissant l'autre et inversement dans une même avancée formative.

**4.2.3 Description thématique de l'expérience de l'artistique comme pratique de soi de Domi.** La description qui suit relate les éléments significatifs du vécu formatif d'expérience de Domi. De façon générale, l'explicitation de l'expérience de Domi s'appuie sur la réalisation picturale qui suit en *figure 4.4*.



*Figure 4.4.* DOMI, série : « Mémoire ».

**Situation générale de Domi.** Formée en psychoéducation, Domi exerce sa pratique artistique depuis environ une quinzaine d'années. D'abord liée à l'espace restreint de sa vie sur un bateau, son expression s'imposait en des œuvres de petits formats qui allient peinture, matières textiles et techniques mixtes. Aujourd'hui, elle travaille en atelier de formation en arts visuels pour développer son expression personnelle et acquérir des éléments du langage plastique. Sa démarche picturale s'inscrit dans une recherche sur l'expressivité de la couleur dans des espaces imaginaires, qui évoquent par la fluidité et la transparence des espaces colorés, les profondeurs des océans.

### **S'ENGAGER**

**Avant de commencer à peindre, comment Domi s'engage-t-elle dans sa production?**

**Se mettre en projet.** Avant de commencer à peindre, Domi s'inscrit d'abord concrètement dans une orientation de recherche. C'est-à-dire qu'elle se met en projet de façon à ce que sa peinture puisse s'articuler en écho à une thématique. Elle se pose des questions sur sa connaissance sur le sujet (ce que j'en sais?) et elle tâte son sentiment intérieur à propos du sujet (comme je le sens?). Elle cherche des images selon le thème donné, regarde des photos, cherche des idées, fait des lectures, regarde des œuvres, recoure à l'histoire de l'art, bref, avant de commencer à peindre elle se documente à propos d'un thème. Elle cherche à accumuler un maximum de « matériel » (idées, images, ressentis...) qui servira peut-être au moment du faire. Elle ne sait pas exactement ce qu'elle va en faire (de ce matériel) et encore moins ce qu'elle va faire (comme image). Dans toutes les situations de recherche à propos d'une peinture à venir, son engagement reste « informel » sur le plan plastique, c'est-à-dire qu'elle ne tente pas de donner forme a priori à une image qu'elle voudrait faire. Car il ne s'agit pas pour elle de penser a priori une image « imaginée ». Elle se documente afin d'accumuler « en elle », du matériel qui pourra remonter ou refaire surface au moment où elle sera en peinture. En somme avant de commencer à peindre, Domi ne visualise pas une image qu'elle aurait l'intention de réaliser, elle se

documente et emmagasine de l'information (tant visuelle que textuelle) de façon à ce que cette information puisse remonter en image au moment où elle sera à la peinture.

**On ne sait jamais.** Lorsque, concrètement, Domi s'installe pour peindre, elle dit avoir besoin d'énormément de matériel. Tout son matériel de peinture, de dessin, de collage et d'impressions de toutes sortes, est disposé autour d'elle. Elle rassemble tous les outils, les peintures et les crayons de toutes les techniques picturales (pastel, encre, huile acrylique, des papiers fusain des magazines...). De même, elle prend aussi avec elle toute sa documentation. Parce qu'elle ne sait pas à l'avance la peinture qu'elle va faire, ni comment elle va la faire, elle ne sait donc pas non plus ce qu'elle pourrait avoir besoin comme matériel. Et puis elle dit ne pas aimer avoir l'impression de manquer de quelque chose. C'est pourquoi avant de commencer à peindre Domi s'assure avoir tout son matériel autour d'elle au cas où elle en aurait besoin. C'est d'ailleurs aussi pourquoi elle a toujours l'impression de manquer de place, de se sentir toujours un peu à l'étroit dans l'espace qui lui est alloué.

**Un bien-être et une appréhension.** Avant de s'engager à peindre, Domi raconte qu'elle ressent toujours un sentiment de bonheur. C'est une grande joie pour elle que de se mettre à la peinture. Elle est bien. Elle est contente. Elle est en partance. Exactement comme si elle montait sur un bateau. La peinture, c'est son voyage à elle. Mais en même temps, sa joie est teintée d'appréhension. La joie de partir mêlée à un sentiment d'inquiétude. Un peu comme si elle avait le « trac », lorsqu'elle commence une peinture Domi se demande toujours avec inquiétude si elle sera capable de réaliser ce qu'elle veut faire.

**Elle est libre.** Avant de commencer, Domi connaît le sentiment que la peinture lui procure. Elle sait qu'elle lâchera prise, elle sait qu'elle quittera le regard des autres : que le monde extérieur, le social n'existera plus. Et le savoir lui fait énormément de plaisir. Elle dit qu'elle est heureuse de commencer une peinture, car elle se sent libre. Elle ne se posera aucun interdit, elle ne censurera pas, elle fera ce

qu'elle veut et comme elle le veut. Ce sentiment de liberté est d'autant plus accentué et fort qu'elle le connaît, qu'elle l'a déjà vécu. S'engager dans la peinture lui procure un fort sentiment de joie et de bien-être, car elle sait à l'avance ce sentiment de liberté que la peinture génère, cette liberté qu'elle provoque chez elle. Elle ira jusqu'à éprouver des moments de plénitude parfois, un peu comme si elle entrait en méditation.

## **FAIRE**

### **Au moment où Domi fait sa peinture comment cela se passe-t-il?**

**Peindre à 100 %.** Au moment de peindre, et ce, malgré qu'elle puisse travailler sur un thème de recherche, Domi ne pense plus à rien. Lorsqu'elle peint, elle ne se soucie plus du thème, ni de quoi que ce soit d'autre par ailleurs. Le thème est certainement resté quelque part dans sa tête ou dans son cœur, mais elle n'en sait rien. Elle ne sait pas où il demeure. Elle peint, seulement. Elle est ici et maintenant dans le présent de sa peinture. Désormais lorsqu'elle s'abandonne à la peinture, ce qui compte pour elle c'est son corps en train de peindre, les couleurs, les papiers, les formes, les matières et ses perceptions. Lorsqu'elle peint, elle est entière à la peinture, elle vit sa peinture. Littéralement, Domi se ressent « dans » sa peinture.

**Un sentiment d'urgence.** Domi raconte que lorsqu'elle peint elle ressent toujours un sentiment d'urgence. Comme si quelque chose devait absolument sortir. Son sentiment est celui de cette urgence-là, qu'elle ne peut pas expliquer. C'est l'urgence qui la met en acte, qui la pousse, l'amène à travailler. C'est la raison pour laquelle elle ne veut pas décider à l'avance ce qu'elle devrait faire. Car il s'agit pour elle de répondre à un besoin qui s'exprime avec la force d'un impératif, une impression d'avoir affaire à quelque chose de pressant et auquel elle ne pourra pas échapper. Lorsqu'elle peint, elle dit toujours ressentir cette sorte de « débordement ». Comme si l'eau montait et qu'elle devait réagir rapidement. Une pression qui la pousse à peindre et qui la tient jusqu'à la fin de son tableau. Toujours donc elle peint

avec une immense tension voire une poussée qui lui donne l'élan pour déployer sa peinture.

## **REGARDER**

**En cours de travail, comment Domi regarde-t-elle son œuvre en train de se faire?**

**J'ai quelque chose à exprimer qui veut sortir et ça sort tout seul.** Domi n'a pas l'impression de s'arrêter pour regarder son œuvre en train de se faire. Elle voit bien évidemment, mais elle ne regarde pas au sens où elle prendrait du recul et de la distance pour décider, pour choisir des moyens, des couleurs, des outils pour symboliser. Elle ne sait pas ce qu'elle voulait peindre, donc elle ne compare pas sa peinture avec quelque chose qui serait un sujet ou une photo. Elle ne compare pas non plus avec quelques représentations, c'est-à-dire avec une image qu'elle aurait « imagée » par avance. Elle ne peut donc pas dire, au moment du regard, si ce qu'elle fait est juste par rapport à une image préconçue. Elle oublie le thème. Elle n'y pense pas, en tout cas au moment où elle peint. Elle ne s'arrête pas pour y penser. Domi reconnaît que lorsqu'elle peint, elle n'arrête pas pour regarder sa peinture sur le plan « intellectuel », c'est-à-dire pour penser à ce qui est en train de se faire et prendre des décisions pour continuer. Elle sait qu'elle a quelque chose à faire sortir (une vision, une intuition, un sentiment intérieur) et elle se met en condition pour le laisser sortir.

**Faire et se laisser faire.** Domi ne peut expliciter ce qui se passe exactement au moment où elle peint, ni comment elle prend ses décisions. Elle ne sait pas comment elle choisit ses couleurs ou ses formes, ni si elle posera un collage. Sa peinture se découvre au fur et à mesure et elle découvre avec elle ce qu'elle a besoin d'y mettre. Cette couleur ou une autre, ce collage ici ou là, elle ne sait pas comment cela se produit en réalité. Elle fait et elle laisse faire. Elle a l'impression de « se » laisser faire littéralement. Elle s'oublie. Elle dit ne vraiment pas savoir comment les choses s'organisent. Elle pense que les choses viennent d'elles-mêmes, elle qu'elle n'a pas à réfléchir.

**Quelqu'un d'autre me fait peindre.** En réalité, elle a l'impression de ne pas décider de ses couleurs. Que ce n'est pas elle qui décide! Elle a l'impression que quelqu'un d'autre décide pour elle. Comme si quelqu'un d'autre la faisait peindre. D'ailleurs lorsqu'elle termine un tableau elle a souvent la surprise de voir ce qui a été fait et de le découvrir. Il lui arrive même d'en être surprise au point de se dire : « Tiens c'est moi qui a fait ça? »

**Un sentiment de la couleur.** Domi réalise une peinture où s'exprime, avec une sensibilité qui lui est toute particulière, la couleur. Elle a un ressenti très fort pour la couleur. Un sentiment de la couleur qui ne s'appuie pas sur une connaissance théorique, mais sur un ressenti purement subjectif. Elle sent la couleur, elle a le sens de la couleur, pour ainsi dire elle en a le sentiment. Et si les couleurs sont des sentiments, ce sont les sentiments qui décident de la couleur. Lorsque Domi regarde sa peinture, elle a l'impression que ses couleurs se décident en fonction de son pur sentiment.

## **PARTAGER**

**Lorsque Domi partage son œuvre qu'elle considère comme terminée, qu'est-ce qu'elle voit?**

**Ce que je vois est juste.** Lorsque Domi partage sa peinture, elle est toujours d'abord soulagée. Parfois, même elle se sent épuisée. Et puis elle se dit que de toute façon elle n'aurait pas pu faire autrement. Elle accueille donc ce qui se donne comme tel et tel quel. Parfois, elle vit ce temps de partage comme de l'émerveillement, elle est contente. Elle considère que ce qu'elle voit est juste. Elle pense à faire quelques petits réajustements, mais sans jamais ajouter quelque chose de majeur qui risquerait de modifier sa peinture. Au moment du partage, Domi accueille son tableau comme il est. Mais aussi à ce moment-là il lui arrive parfois de considérer un tableau comme étant complètement raté. Elle estime que le tableau ne fonctionne pas, que l'équilibre ne se fait pas, que l'unité dans les formes et les couleurs n'est pas rendue. Dans ces conditions, elle ne va pas le retravailler, ni le reprendre pour le corriger. Puisqu'elle

le considère raté, elle va l'oublier, simplement. Et d'avoir à oublier un tableau ne lui cause pas de désagréments particuliers. Pas d'émotions ou de sentiments négatifs, à propos d'elle-même par ailleurs. Elle accueille simplement l'idée qu'il arrive parfois que les choses ne se passent pas, qu'elles ne se font pas. Plus tard, elle recouvrira sa toile d'un apprêt, pour recommencer, pour faire complètement autre chose avec ce tableau, pour faire un autre tableau.

**Faire et se laisser faire.** Domi aime citer Montaigne lorsqu'elle partage sa peinture : « Je ne fais pas plus mon œuvre que mon œuvre ne me fait ». Elle dit avoir l'impression que c'est ce qui se passe chez elle. Elle se sent d'une certaine façon redevable à la peinture pour ce qu'elle lui permet de se faire et inversement dans un échange de formations mutuelles. Elle peint, semble-t-il en toute humilité, sans jamais penser qu'elle détient des pouvoirs ou des aptitudes particulières, voire exceptionnelles. Elle se dit être en peinture sur le chemin d'un apprentissage. La peinture lui apprend la peinture. Ses aptitudes, son savoir-faire se développent en peignant, elle a le sentiment que les choses avancent. Lorsqu'elle partage sa peinture, Domi se voit sur un chemin, dans une progression.

**Ce qu'elle voit d'elle-même.** Domi reconnaît, dans ses tableaux, quelques lacunes, des manques à propos de certains acquis sur le plan pictural. Des manques à propos de ses connaissances techniques, d'organisation spatiale, de langage plastique. Elle voit que par moment elle est maladroite. Elle aurait aimé que son travail soit plus fluide. Elle aurait voulu que les choses se fassent plus facilement, qu'elles viennent d'un seul trait. Elle pense que si elle savait mieux dessiner par exemple, elle chercherait moins et que sa peinture ressemblerait davantage à ce qu'elle « veut » faire. Qu'elle serait plus libre si elle avait plus de technique et plus de pratique. Elle croit qu'elle avancerait plus vite, qu'elle aurait moins besoin de chercher et que ça lui faciliterait les choses. Mais elle pense quand même que plus elle avance, plus peindre devient facile. Domi voit ses lacunes sur le plan pictural, mais elle se sent en progression.

**Comprendre avec le cœur.** Au moment d'une situation difficile de son vécu personnel, elle s'était mise à peindre. Ce n'est qu'après, en regardant sa peinture qu'elle avait réalisé ce qui lui était arrivé. Après seulement elle avait compris combien cette situation avait perturbé sa vie, et plus encore qu'elle ne le croyait. Ce n'est qu'après avoir regardé son tableau qu'elle a compris jusqu'où cette situation l'avait affectée et combien elle avait été touchée. Elle a l'impression que la peinture l'avait mise dans l'ici et maintenant de sa vie. Et à ce moment présent de son vécu artistique, elle a pu véritablement « comprendre avec le cœur » ce qui lui arrivait. Avec la peinture, elle a l'impression de comprendre de l'intérieur, de trouver en elle les moyens pour intégrer et conséquemment dépasser ce qui lui arrive.

**Lien avec l'environnement.** Lorsqu'elle fait de la peinture, Domi est dans son monde à elle et elle est seule. Elle se sent seule, malgré qu'elle soit en groupe. Et en aucun moment, elle n'a l'impression que ce « monde ambiant » influence la peinture qu'elle est en train de faire. Par contre, elle aime travailler dans un atelier, peindre dans un milieu artistique avec un groupe de personnes. Elle aime tout particulièrement rencontrer d'autres manières de faire et de ressentir. Elle apprécie aussi certaines affinités picturales qu'elle découvre chez d'autres peintres. Ce groupe au sein duquel elle fait sa peinture, cette « humanité » à laquelle elle appartient, lui fait chaud au cœur.

## **COMPRENDRE**

**Ce que veut dire pour Domi en tant qu'artiste en pratique, vivre sa pratique artistique.**

Avant Domi n'avait aucune confiance en elle. En tant que peintre elle sous-estimait l'ensemble de son travail. Ce manque d'assurance pouvait l'amener jusqu'à ne pas vouloir montrer sa peinture. Elle en était même venue à se dire que manifestement cela ne lui servait à rien de peindre et qu'elle pourrait finalement tout arrêter. Et puis en atelier, il y a eu la réalisation d'un portrait (*figure 4. 4. « Mémoire »*). Domi raconte ce portrait réalisé sur un bout papier journal, à la fin

d'une journée de peinture et en très peu de temps. Sans réfléchir, elle avait pris ce qui traînait sur la table, un morceau de papier journal et une assiette de peinture, et puis elle s'était mise à peindre ce portrait. À la fin, elle avait énormément aimé ce portrait, et encore aujourd'hui, il semble lui parler plus que tout autre, plus que toute autre peinture n'avait pu le faire auparavant. Ce portrait réalisé avec presque rien et en quelques minutes dégage pour elle quelque chose de différent, il l'inspire.

Avec la création de ce portrait, c'est sa façon de voir la peinture qui a changé. Domi se découvre elle-même comme peintre. Elle découvre une manière de peindre personnelle et du même coup elle prend confiance en elle. Après sa peinture n'a plus jamais été la même. Ce portrait est devenu pour elle en quelque sorte un pivot dans sa pratique artistique, quelque chose qui détermine la manière dont elle travaillera dans le futur. Ce portrait elle le sent comme une charnière, une porte ouverte dans sa spontanéité. Une porte qui était prête à s'ouvrir. Ce tableau lui avait enseigné une manière de peindre, mais il ne s'agit pas exactement ce qu'on nomme un style, mais une manière à elle, un état, un ressenti profond au moment du faire. Une manière d'être authentique. Cet état sera déterminant pour sa conduite picturale qu'elle tentera de reproduire dans ses futures peintures. Car ce portrait lui apprend surtout les conditions dans lesquelles il a été réalisé. Elle comprend que c'est grâce à ce moment de détachement que suppose son processus de création, ce pur moment d'égarement où l'on s'oublie soi-même, qu'il lui est possible de se découvrir.

Maintenant, c'est différent, Domi ne travaille plus de la même façon. Elle prend confiance. Elle pense davantage aux fins. Elle laisse du temps pour faire remonter les choses. De même dans sa vie personnelle, elle vit autrement. Parce qu'elle a l'impression que maintenant c'est elle qui fait remonter. Et à la peinture prend son temps, littéralement. Elle avait fait remonter des souvenirs et elle comprend mieux pourquoi ils sont là. Elle donne du sens aux souvenirs qu'elle laisse remonter dans sa peinture.

La pratique artistique de Domi lui a permis de prendre conscience des raisons de son manque de confiance en elle et du même coup lui a donné les moyens de se dépasser. Son travail de création l'ouvre sur elle-même et la découvre « authentique », non seulement comme peintre, mais aussi dans sa vie personnelle. La peinture lui apprend : « Ces choses qui se disent à travers moi, c'est moi. » Il est clair qu'à ce jour elle voit et fait sa peinture différemment : « Maintenant, je fais avec moi ». Mais aussi aujourd'hui Domi vit différemment, elle est davantage ouverte à son existence : « J'ai l'impression que je suis sur un chemin. »

**4.2.4 Description thématique de l'expérience de l'artistique comme pratique de soi de Fannie.** La description qui suit relate les éléments significatifs du vécu formatif d'expérience de Fannie. De façon générale, l'explicitation de l'expérience Fannie s'appuie sur la réalisation picturale qui suit en *figure 4.5*.



*Figure 4.5.* FANNIE, série : « Elle ».

**Situation générale de Fannie.** Fannie fait de la peinture depuis qu'elle est toute petite. De nature timide et un peu introvertie, la peinture est rapidement devenue pour elle une voie (une voix) d'expression. Sa formation en psychologie lui a permis de s'installer comme psychanalyste clinicienne de l'enfance. Elle s'engage dans une formation de deux années en art-thérapie. Cette méthode thérapeutique de l'art est au centre de sa démarche picturale depuis ce jour. Aujourd'hui, elle travaille dans un atelier de formation en arts visuels afin d'y développer son expression personnelle. À ce jour, Fannie développe sa pratique artistique autour de grands espaces abstraits, des lieux imaginaires au creux desquels s'inscrit son expression libre et créatrice.

### **S'ENGAGER**

**Avant de commencer à peindre, comment Fannie s'engage-t-elle dans sa production?**

Avant de s'engager en peinture, Fannie n'a aucune idée de ce qu'elle va faire. Elle vient en atelier avec son vécu sous les bras, ses sentiments, ses sensations, ses émotions, et son bagage personnel de souffrances et de manques, ses regrets et ses inquiétudes. Elle arrive aussi en atelier avec son « matériel » pictural : ses peintures, ses toiles, ses pinceaux et tout le reste. Et elle s'installe avec tous ces matériaux, son vécu affectif et ses outils à peindre, sans savoir ce qu'elle va faire, sans idée aucune de ce qui en sortira, aujourd'hui. Le plus souvent, elle s'installe pour une journée entière. Elle prend de l'eau, mouille ses pinceaux, ouvre son sac, aligne ses tubes de couleurs, et elle ne sait pas encore ce qu'elle va faire comme peinture. Tout au long de sa préparation à peindre, elle n'y pense pas. Elle discute de tout et de rien avec les uns et les autres, regarde les peintures qui se présentent à elle, écoute les commentaires, les critiques, les réactions. Avant de s'engager en peinture parfois Fannie reste un long moment à regarder ou à discuter avant de commencer, parfois aussi elle y passe seulement quelques minutes. Et puis elle commence.

**Ne pas orienter son expression.** Lorsque Fannie s'engage en peinture, elle ne s'autorise pas à l'avance une « orientation » qui lui viendrait de l'extérieur, quelle qu'elle soit. L'idée qu'elle pourrait commencer une peinture avec comme appui une orientation « extérieure » ne l'intéresse pas. Sans dire qu'elle va jusqu'à refuser catégoriquement toute influence, elle pense que démarrer avec une proposition picturale risquerait de l'éloigner de sa plus pure expression. Elle ne prend donc pas les propositions d'ateliers, elle ne s'accorde pas à la réalisation des travaux pratiques suggérés et elle ne répond pas non plus à une thématique donnée. En fait, elle ne se l'autorise pas. D'ailleurs, elle se demande comment il peut être possible d'aider quelqu'un en lui donnant des propositions d'expression. Elle considère que cela risquerait de mettre la personne sur une « fausse piste » par rapport à lui-même, c'est-à-dire que ça l'éloignerait de ses sentiments et du même coup troublerait par sa liberté d'expression. Même si par la suite le travail devenait plus personnel, pour elle une proposition de départ risque d'altérer la « pureté » de l'expression. Et puis de toute façon, elle a choisi de vivre sa pratique artistique comme une thérapie. Donc, en peinture comme en thérapie, Fannie ne tente pas de répondre aux propositions thématiques et ainsi, selon elle, elle n'altère pas la justesse de son expression selon la recherche psychique qui l'intéresse.

**Elle ne nommera pas.** Ainsi donc, sans préparation, sans images, sans idées Fannie prend son matériel et s'installe pour peindre. Avant de commencer, elle ne nommera pas l'émotion depuis laquelle elle veut travailler. Elle ne dira pas sur quoi, sur quel sentiment elle veut peindre. D'ailleurs, pour dire vrai elle n'en sait rien. Fannie commence à chaque fois avec une émotion différente, un sentiment qu'elle ne connaît pas et qu'elle ne nommera pas.

## **FAIRE**

**Au moment où Fannie fait sa peinture comment cela se passe-t-il?**

Au moment de s'engager dans sa peinture, Fannie fait trois fois le tour de la table et elle entre en elle-même. Elle raconte ce « retour à soi » comme un moment vécu avec beaucoup d'appréhension. Elle a l'impression d'avoir peur, peur du vide certainement, peur de la page blanche. Et puis elle se lance. Mais elle ne sait pas dire exactement comme cela se passe exactement au moment où elle fait sa peinture. Elle n'en sait rien. Elle travaille. Complètement détaché. Elle ne travaille, ni rapidement, ni lentement, elle travaille selon un certain rythme, son rythme à elle, toujours le même. Elle ne pense à rien, elle fait. Au fil de sa peinture, elle est complètement absorbée par son travail, qu'elle a l'impression de gérer physiquement. Elle peint avec son corps et elle fait corps avec sa peinture qui se peint.

### **REGARDER**

**En cours de travail, comment Fannie regarde-t-elle son œuvre en train de se faire?**

Durant son travail, il arrive que Fannie s'arrête de peindre. Parfois, elle s'arrête et refait un tour de table. Elle regarde ce que les autres sont en train de faire. Mais elle ne parle pas, elle n'intervient pas, elle ne quitte pas sa peinture de son esprit. Et puis elle y retourne, elle recommence à peindre. Elle reprend son rythme et continue jusqu'à ce qu'elle ait l'impression que « ça va ». Mais elle ne cherche pas à regarder sa toile pour prendre de la distance, pour ordonner, pour ajuster, corriger ou symboliser. Elle ne cherche pas à prendre de la distance « symbolique ». Bien au contraire, elle cherche à se tenir au plus près d'elle-même et de ses émotions. Elle ne demandera pas non plus de soutien pour l'aider à avancer. Elle sait qu'elle pourrait le faire, elle pourrait demander conseil, mais elle ne préfère ne pas le faire. Elle craint encore une fois que des conseils ne l'écartent de ce moi « pictural » qu'elle tente d'exprimer. Parfois aussi, elle ressent des difficultés. Alors elle s'arrête, pose son tableau sur le côté et elle le reprendra plus tard. Et elle travaillera ainsi le même tableau tant et aussi longtemps qu'elle ne sentira pas qu'il se dégage en elle, un sentiment d'unité.

**La peinture est une lutte.** Pour Fannie, la peinture est une lutte et elle travaille avec acharnement. Lorsqu'elle peint, elle ressent quelque chose comme de la gêne, un inconfort profondément ressenti. Et puis, après un long travail, vient un grand soulagement. Comme une plénitude ressentie du fond d'elle-même, un sentiment qui lui apparaît soudainement à ce que sa peinture lui renvoie. Parfois brusquement, « ça y est », sa peinture lui renvoie un sentiment de sérénité. À ce moment-là, elle le sait, c'est le point final. Elle sait que sa toile est terminée.

### **PARTAGER**

**Lorsque Fannie partage son œuvre qu'elle considère comme terminée, qu'est-ce qu'elle voit?**

**Une peinture qui fait du bien.** Lorsqu'elle regarde sa série de peintures (*figure 4.5*. série « Elle »), elle constate dans son travail une particularité qu'elle n'avait jamais observée avant. Sa peinture lui révèle un décalage étonnant entre le sentiment qui se dégage de sa peinture, et celui de sa vie personnelle au moment de peindre. Ce qu'elle voit ne ressemble pas à ce qu'elle ressentait, bien au contraire. Elle a l'impression que sans s'en rendre compte, elle avait essayé, dans sa peinture, de contrer son sentiment. Ce décalage de sentiments remet en question la pureté de l'expression. Le fait de ressentir ce décalage entre son émotion réelle et celle de sa peinture l'interroge sur elle-même et sur le pouvoir authentique de son expression. Ce qu'elle voit de sa peinture aujourd'hui, c'est sa volonté de masquer son sentiment, et ce faisant c'est comme si elle avait voulu se donner de la joie. Et puis elle constate que ça fonctionne, que sa peinture lui fait du bien. Fannie éprouve du bonheur à regarder ses toiles.

### **COMPRENDRE**

**Que veut dire pour Fannie, en tant qu'artiste en pratique de vivre sa pratique artistique**

Fannie a toujours aimé les arts, quels qu'ils soient. Elle a toujours eu le besoin de s'inventer des moyens d'expression, et le domaine de l'artistique est en ce sens un

lieu privilégié. Très jeune elle avait trouvé en effet dans l'expression picturale un outil fondamental pour s'exprimer. En effet, elle ressentait le besoin de s'exprimer et la peinture lui donnait les moyens de « prendre la parole ». En revanche, elle a très peu confiance en elle, en ses capacités artistiques. Notamment dans le domaine pictural : « Je me suis toujours posé la question de ma légitimité artistique ».

Comme psychanalyste, son approche de la peinture, jouxtée à son exercice professionnel en art thérapie, ramène sa propre pratique artistique à un exercice thérapeutique. Sa pratique artistique se situe dans une pure recherche d'expression et donc ses objectifs sont « limités » à l'expression de soi. La méthode thérapeutique qui lui vient de la psychanalyse, « instrumentalise » d'une certaine façon sa pratique artistique de façon à ce qu'elle devienne ce qu'elle est aujourd'hui : un stimulant personnel centré sur l'individu et son expression dans sa vie émotive.

Lorsque l'on demande à Fannie ce qu'elle fait de sa pratique artistique aujourd'hui, ce qu'elle lui apporte concrètement dans sa vie quotidienne, elle répond : « Rien ». Fannie raconte qu'elle fait de la peinture pour le bien-être que cette pratique lui procure. Elle ne cherche pas à comprendre ce que la peinture peut éventuellement lui apporter. Elle se contente de vivre sa peinture au moment présent pour son bien-être ponctuel. Elle ajoute qu'il n'est pas très important pour elle de comprendre par ailleurs, parce que ce n'est pas ce qu'elle cherche. Elle reconnaît faire de sa peinture exclusivement comme thérapie, ce qui ne lui permet pas de comprendre et donc ne lui permet pas non plus de changer ou de se transformer. Si elle est assez satisfaite de la peinture qu'elle réalise, sa peinture demeure pour elle seulement un bon moment, juste un temps de bonheur qui passe. La peinture lui apporte une joie ponctuelle et passagère qu'elle n'intègre pas dans sa vie. « Pour moi, ce n'est pas une construction de soi. »

Pour Fannie s'engager dans une recherche de création serait vécu difficilement, comme si on lui mettait une pierre dans les chaussures dit-elle. Et elle ne se sent pas

capable de trouver les moyens pour pouvoir marcher seule avec ces pierres, c'est-à-dire elle ne croit pas pouvoir trouver en elle les moyens pour réussir à les éviter, à les détourner. Aujourd'hui, elle dit avoir construit sa vie affective comme un édifice fragile et instable, qui tient certes en équilibre, mais qui risque de s'écrouler à tout moment. S'engager en création serait pour elle un risque beaucoup trop grand, comme s'il suffisait d'une seule pierre dans sa chaussure, pour que l'ensemble s'écroule. C'est pourquoi Fannie évite de s'engager dans un processus de création.

Par contre, depuis le début de ce travail de cochercheure, sa conception de la pratique artistique a changé. Fannie comprend aujourd'hui que s'engager en création, répondre à des problématiques plastiques peut aider, pourrait éventuellement aider. Contrairement à son approche thérapeutique de l'art, qui, comme une aide extérieure lui offre l'occasion de se sentir ponctuellement mieux, elle reconnaît que le processus de création pourrait aider la personne à se trouver « intérieurement » bien. C'est-à-dire que la création plastique permet de trouver en « soi-même » les moyens de travailler sur soi. Elle explique : « C'est comme si dans le brouillard on offrait au regard des petites lueurs ». Enfin, elle ajoute : « Peut-être bien que ces lueurs pourraient m'aider à me sortir de mon égarement. »

**4.2.5 Description thématique de l'expérience de l'artistique comme pratique de soi de Claudie.** La description qui suit relate les éléments significatifs du vécu formatif d'expérience de Claudie. De façon générale, l'explicitation de l'expérience de Claudie s'appuie sur la réalisation picturale qui suit en *figure 4.6*.



*Figure 4.6.* CLAUDIE, série « Autoportrait aux poissons : immobilité ».

**Situation générale de Claudie.** Claudie est une artiste en pratique qui conjugue les arts visuels, la littérature et l'autoformation. Elle détient une maîtrise en éducation. Les concepts d'autoformation, autobiographie, territoire et métissage ont d'abord fait l'objet d'un mémoire, et puis se sont poursuivis dans sa peinture et dans son écriture poétique, et ce, depuis plus d'une vingtaine d'années. Son art est poétique et tente de mettre en relief l'ambivalence de son rapport au monde, le fragile équilibre de sa vie qui se reflète dans le monde de l'intime et dans ses rapports extérieurs. Aujourd'hui, le sujet de l'ensemble de sa production artistique se situe dans le prolongement de l'écriture par le développement de liens entre les mots d'un poème, qui apparaissent parfois dans ses toiles, les formes, qui ressemblent parfois à des lettres, les couleurs et les textures qui racontent une histoire. L'écriture et la lecture d'œuvres littéraires, les voyages, les rencontres et les lieux qu'elle habite constituent le ferment qui alimente sa création et sa manière d'exprimer son rapport au monde. Pour elle, tout se tient : pensée, sensations, émotions, connaissance de soi et du monde.

### **S'ENGAGER**

**Avant de commencer à peindre, comment Claudie s'engage-t-elle dans sa production?**

**S'entourer de mots.** Au cours de sa préparation à la création, Claudie se met en situation « poétique ». D'abord, elle s'installe dans un espace fermé, un atelier isolé, lumineux, calme, bref dans un endroit stimulant pour la création et aussi propice à la concentration. Et puis elle crée une ambiance nourrissante sur le plan de sa « sensibilité poétique ». Elle met de la musique et rassemble autour d'elle des livres, de la poésie ou de la prose. Il est important pour elle, voire primordial semble-t-il pour sa création à venir, que de commencer par mettre en place son espace dans une « ambiance poétique ». Le fait de cette ambiance a un effet « créatif » sur le plan de son engagement dans sa création. Elle est nécessaire, voire serait la condition première, la source de son inspiration. D'ailleurs sans cette ambiance poétique

Claudie ne pense pas pouvoir y arriver, elle a l'impression qu'elle ne pourrait pas peindre.

Claudie s'installe d'abord à sa table de lecture. Elle s'entoure littéralement de mots. Des livres, ceux de poètes ou d'écrivains, ceux qu'elle aime, morts ou vivants. Elle a l'impression de discuter avec des auteurs. Elle reprend des textes qu'elle connaît, lit, relit des passages et en discute avec celui qui est derrière les mots. Parfois aussi elle s'empare de textes qu'elle ne connaît pas, des textes issus d'auteurs qu'elle ne connaît pas non plus. Il arrive parfois qu'elle procède de façon complètement aléatoire, c'est-à-dire qu'elle se saisit d'un livre au hasard, elle ouvre une page pour lire simplement ce qui est là sous ses yeux.

Lorsqu'elle choisit notamment de s'engager en peinture, Claudie s'inspire des mots, de façon à faire venir, faire monter des images. Dans ces moments-là, elle se laisse porter par des images « imaginées ». Elle est sensible à celles qui lui donneront l'élan, l'idée de départ, le sentiment qui lui permettra de commencer à peindre. Au cours de cette période de temps où elle se prépare à la peinture, elle laisse donc les mots l'habiter, de façon à ce qu'ils puissent faire émerger quelque chose de son état d'être. Lorsqu'elle s'engage en peinture, Claudie fait remonter des images (des symboles? des signes?) qui parlent d'elle, des éléments visuels qui parlent de son état d'esprit à elle, comme de son état d'âme présent, actuel. Ici, maintenant.

**C'est le temps qui décide.** Lorsque Claudie se prépare à peindre, la question du temps joue un rôle primordial. Toujours, elle se pose la question du temps. Elle se demande combien de temps sera disponible pour peindre. Ses choix plastiques, l'orientation de sa peinture, les formats, les techniques et tout ce qu'elle fera concrètement, par la suite sont conditionnés par le temps alloué à sa peinture. Selon elle, le temps est aussi déterminant de son attitude, de son comportement, de sa manière d'être « gestuellement » dans sa peinture. Bref, si elle avait plus de temps elle aurait moins de pression pour peindre et elle ne travaillait donc pas de la même

façon. Lorsque Claudie s'engage en peinture, le temps dont elle dispose est déterminant de sa peinture à venir.

**Choisir des signes.** Claudie se rappelle son engagement dans ce tableau qu'elle nomme « Autoportrait aux poissons : immobilité » (*figure 4.6*). Elle avait d'abord saisi des mots issus du champ lexical de l'immobilité. Complètement absorbée par la notion d'immobilité, elle cherchait à la comprendre en se référant à l'idée qu'elle s'en faisait, et aussi en cherchant à la ressentir depuis le sentiment qu'elle en avait. Des images sont venues ensuite, elles montaient, apparaissant dans son esprit selon son ressenti. Des images montaient, qu'elle accueillait comme des signes. Ils deviendront par la suite la base de « sa grammaire » picturale, son vocabulaire plastique. Il s'agissait donc notamment de faire émerger, depuis son sentiment d'immobilité, ces signes qui sont devenus les éléments de langage du tableau. C'est donc à partir des mots de l'immobilité que Claudie avait choisi ces signes qu'elle a pu inscrire par la suite sur la toile, comme autant de marques intimes de son sentiment à elle, la trace de ce qu'elle vivait dans sa chair d'être à ce moment-là, celle qui se sentait dans sa vie : immobile.

## **FAIRE**

### **Au moment où Claudie fait sa peinture comment cela se passe-t-il?**

Au moment de s'inscrire concrètement dans le « faire son œuvre », Claudie se voit hésitante pendant un long moment. Elle tourne en rond, elle hésite, elle a peur de se lancer, elle tâte ses outils ses crayons ses couleurs. Même si tous les éléments de langage sont prêts à s'organiser sur sa toile, elle ressent une sorte de malaise, comme un trac, un moment d'appréhension. Un mélange de peur et de désir s'installe en elle. Elle marche, regarde ses outils et puis d'un coup vient un moment où elle sent une impulsion, elle se sent dessaisie d'elle-même. Elle est ailleurs, elle peut donc commencer. Après ce long moment paradoxal d'hésitation qu'elle ressent à la fois comme un retour à soi et une mise hors de soi, elle commence à peindre.

**Lorsqu'elle peint, elle écrit.** Lorsqu'elle commence à peindre, Claudie fait un dessin au crayon sur une toile. Un dessin qu'elle ne respectera pas, mais qu'elle fera quand même. Elle fait un dessin qu'elle se fera un plaisir de ne pas respecter. Et puis elle se lance. Elle aime particulièrement reproduire des aplats et des signes graphiques réels et imaginaires. Lorsqu'elle assemble des signes, elle a l'impression de produire de la pensée. Lorsqu'elle découpe des morceaux de papiers ou de cartons, et qu'elle les place dans l'espace comme sur une page blanche, elle a l'impression d'écrire. Et comme il arrive nécessairement de raturer un texte et le réécrire plusieurs fois, elle déplace ses éléments plastiques, recompose, reconstruit : elle écrit son image.

#### **REGARDER**

**En cours de travail, comment Claudie regarde-t-elle son œuvre en train de se faire?**

**Être en accord avec soi.** Claudie travaille avec, en main, ce qu'elle a nommé des signes graphiques, qui sont autant d'éléments de langage plastique qu'elle mettra en place et organisera dans son tableau. Dans un va-et-vient permanent entre sa sensibilité et son intelligence, elle fait et elle regarde ce qui se fait. Au fur et à mesure de la réalisation, elle ajuste, reprend, réorganise ce qu'elle voit. C'est-à-dire elle place les signes dans l'espace et regarde si ce qui se dit correspond bien à son sentiment. Toujours depuis l'exemple de « L'autoportrait aux poissons » elle regardait si ce qu'elle voyait correspondait bien à son ressenti sur l'immobilité. Elle travaille jusqu'à ce que le sentiment du moment s'ajuste à l'image en train de se faire. Elle corrige avec l'image de son sentiment, regarde ce qui le traduit le mieux. Elle travaille jusqu'à ce qu'elle ait le sentiment plein que sa toile soit en accord avec elle-même.

**Elle regarde si elle est allée au bout de ce qu'elle voulait dire.** Peindre pour Claudie c'est comme écrire. Non seulement elle procède de la manière d'un texte qui s'écrit, mais sa peinture est aussi un texte qui se lit. Une histoire qui se raconte.

Avant de commencer, elle décide des signes qui entreront dans la composition de son langage, mais elle ne décide pas du contenu du discours, de ce qui se dira à travers elle. Elle ne décide pas non plus ou alors très vaguement d'une image à représenter. Et d'ailleurs même s'il lui arrivait parfois de penser un tableau avant de le faire, comme une image « toute faite », à la fin il ne ressemble jamais à ce qu'elle avait imaginé. Ce qu'elle cherche en réalité est se rendre jusqu'au bout de ce qu'elle a à dire à propos d'un sujet. À l'exemple de « L'autoportrait aux poissons », Claudie avait cherché à voir si elle était allée au bout de ce qu'elle voulait dire à propos de l'« immobilité ».

### **PARTAGER**

**Lorsque Claudie partage son œuvre qu'elle considère comme terminée, qu'est-ce qu'elle voit?**

**Ce qui est dit...** À un certain moment de la peinture, Claudie reconnaît avoir atteint une limite. Avec ce tableau de « L'autoportrait aux poissons » elle se rappelle avoir eu cette impression d'avoir atteint cette frontière où à ce point précis, elle ne pouvait pas aller plus loin. Au risque de tout changer. Avec cette femme aux poissons, elle était allée au bout de tout ce qu'elle pouvait dire au sujet de l'immobilité. D'ailleurs, elle avait l'impression que si elle continuait dans cette peinture, celle-ci deviendrait autre chose, qu'elle entreprendrait une autre peinture avec un autre discours. C'est donc à ce moment-là que Claudie s'arrête, qu'elle considère son tableau comme terminé.

**Peindre pour écrire ou écrire pour peindre?** Au moment du partage, Claudie s'interroge sur ce qu'elle voit et conséquemment elle se questionne sur sa démarche picturale. Elle reconnaît les effets de son alliance peinture et écriture. Il semble bien que ces deux pratiques artistiques qui, au départ étaient pour elle distinctes, sont devenues, au fil du temps une seule et même pratique. Peinture et écriture s'entremêlent à un point tel qu'à la fin surgit une peinture qui s'écrit et inversement une écriture qui se dessine. D'ailleurs, elle ne sait plus exactement lequel influence

l'autre. Par contre, avec grand plaisir elle se reconnaît un langage à elle. Une manière de faire à elle, issue de cette fusion de la peinture et de l'écriture. Elle découvre une grammaire devenue la sienne, chargée de détails, des marques de l'intime, les traces du temps, et l'inquiétude aussi parfois tapie sous les images. Avec étonnement, elle a l'impression de se découvrir elle-même.

**Être ce que nous sommes.** Claudie reconnaît que sa peinture, ses dessins, tout comme ses poèmes, ne s'animent qu'au contact d'un lecteur ou d'un spectateur. Leur existence n'advient jamais sans la participation des autres. L'impact avec l'environnement est essentiel, voire fondamental à la vie même de ses créations. Elle a l'impression que le dessin tout comme le poème ou le dessin-poème nous révèlent à ce que nous sommes et nous invite à être ce que nous sommes. Manipuler ainsi la matière, les formes et les couleurs avec ses sens, ses mains, ses doigts, ses ongles, et puis suivre son imagination rêveuse, la nostalgie, les souvenirs, tout en cherchant à rendre visibles ces choses inexprimables de soi-même : voilà comment sa peinture l'ouvre sur elle-même. Connaître en créant, c'est mieux se connaître l'âme, lorsque son propre désir joue avec le sens des mots et le sens des images. C'est depuis cette connaissance de soi que créer lui permet ainsi d'entrer en relation avec l'autre. D'initier des conversations authentiques, transformatrices et génératrices de ses possibilités futures. Les dessins, comme les collages et les peintures de Claudie contiennent toujours un récit livré comme autant de poèmes qui invite avec l'autre à être ce que nous sommes.

## **COMPRENDRE**

**Que veut dire pour Claudie, en tant qu'artiste en pratique de vivre une pratique artistique?**

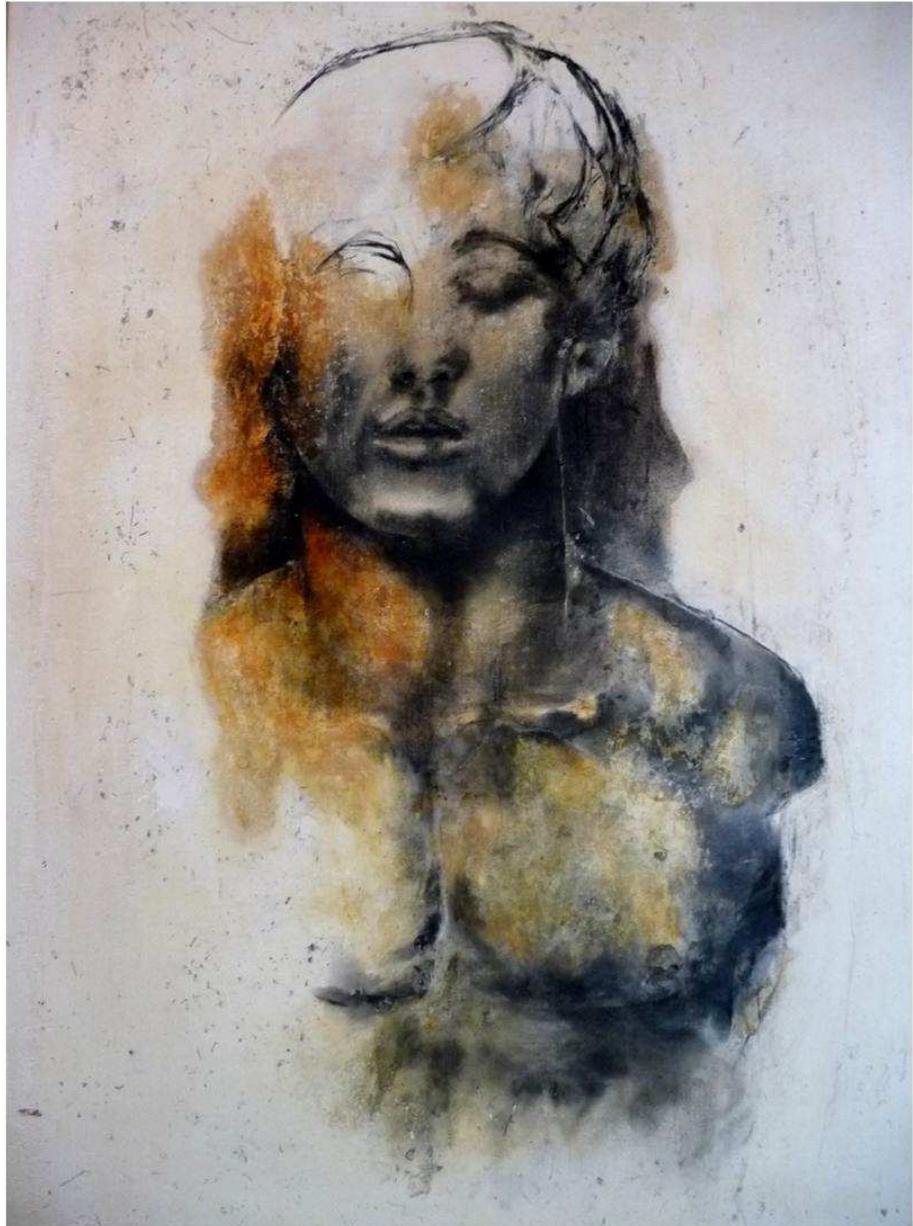
Pour Claudie, ce travail de cochercheure a été ressenti à deux niveaux. D'une part, elle a l'impression qu'il lui permet de comprendre ou de donner du sens à sa vie personnelle. Claudie comprend mieux par exemple combien sa lecture du tableau de « L'autoportrait aux poissons » l'avait mise sur la voie du sens. Ce tableau, qu'elle

considérait au départ comme naïf ou maladroit, est devenu aujourd'hui porteur de sens. Elle sait que ce choix n'est pas anodin. Il lui permet une explication révélatrice d'un sentiment profond qu'elle vivait à ce moment-là. Elle avait choisi ce tableau même si elle ne l'appréciait pas. Fallait-il qu'elle se choisisse elle-même dans sa propre vie? Cette question elle se la posera plus tard. Aujourd'hui, elle se rend compte qu'en réalité ce tableau fait suite à une série de tableaux du même type, qui suivaient tous le même imaginaire, et répondaient aux mêmes signes. Et elle prend conscience du sens qui s'en dégage, et du même coup combien la peinture lui permet de se s'ouvrir à elle-même, de se comprendre mieux, et enfin qu'elle peut lui permettre de donner du sens à vie.

D'autre part Claudie comprend que l'idée qu'elle se faisait d'elle-même comme artiste en pratique est différente aujourd'hui. Comme si elle lui donnait plus de crédibilité. Elle ne s'est pas toujours vue comme un artiste en pratique. Elle a toujours eu ce désir, cette attirance particulière pour le monde de l'artistique, mais sans jamais s'y inscrire et s'engager concrètement. Sans peut-être ne jamais y croire pour elle-même. Elle se dit complètement influencée par le monde extérieur pour tout ce qu'elle peut globalement choisir et pour sa peinture et pour elle-même. En outre, il lui semble que sa peinture est toujours dépendante des commentaires extérieurs. Elle tentera toujours de plaire ou de satisfaire ceux qui, sans le savoir, influenceront ce qu'elle fera par la suite. Mais, parce qu'elle a eu à expliciter sa démarche artistique dans le cadre de cette recherche, elle s'est vue dans l'obligation de dire qui elle est. Et à force de se nommer comme artiste en pratique, en se formalisant ainsi, elle se donne à elle-même une crédibilité dans sa vie d'artiste. Elle prend conscience qu'elle est une artiste en pratique depuis plus longtemps qu'elle ne le croyait. En retournant aux tableaux passés, elle comprend une continuité dans sa démarche. En s'inscrivant ainsi « biographiquement » comme un artiste en pratique, elle peut reconnaître qui elle est comme artiste, et se définir elle, concrètement, au cœur d'une démarche artistique.

Aujourd'hui, Claudie raconte qu'elle veut prendre des décisions qui la concernent personnellement. Et puis elle termine : « J'ai beaucoup de décisions à prendre pour me choisir, enfin. »

**4.2.6 Description thématique de l'expérience de l'artistique comme pratique de soi d'Esse.** La description qui suit relate les éléments significatifs du vécu formatif d'expérience d'Esse. De façon générale, l'explicitation de l'expérience de Gene s'appuie sur la réalisation picturale qui suit en *figure 4.7*.



*Figure 4.7.* ESSE « Sang mêlé ».

**Situation générale d'Esse.** Esse avoue en toute sincérité : « Je suis enfant de peintre ». Très tôt les questions du comment et du pourquoi faire une œuvre, celles de son processus, ont pris le dessus sur des questions plus distancées comme ce que l'artiste veut dire. Mais il aura fallu qu'elle commence à peindre elle-même pour se rendre particulièrement sensible aux questions de l'« artistique » : le regard, la sensibilité, l'authenticité, l'altérité. Elle peut dire tout d'abord qu'elle s'est formée par les arts plastiques, avant de s'être formée aux arts plastiques. Plus tard, le caractère « formatif » de l'expérience de peindre, l'amène à se poser des questions qui donneront plus d'ampleur à l'idée qu'elle se faisait au départ de la pratique artistique. Qu'est-ce donc qui traverse l'œuvre et puis à quoi cela correspond pour celui qui s'abandonne à œuvrer? Ces questions sont visiblement tournées vers l'œuvre « en train de se faire », elles s'adressent directement au temps vécu de celui qui œuvre. Or, ce qu'elle a pu apprendre d'elle-même en peignant (comme plasticienne) et par son regard porté sur les œuvres (comme enseignante) sera toujours nuancé au bout du compte par ces liens qui unissent la vie de l'artiste avec ses réalisations. C'est probablement cette position de « peintre dans la vie » qui l'amène à se pencher sur les dimensions phénoménologiques qui confèrent à l'œuvre d'art autre chose qu'un objet de regard, mais toute la complexité d'une expérience vécue.

### **S'ENGAGER**

**Avant de commencer à peindre, comment Esse s'engage-t-elle dans sa production?**

**Avant de commencer à peindre.** Esse ne sait pas exactement à quoi elle pense au commencement. Semble-t-il, elle se laisse toucher par un sujet. Un sujet qui la touche personnellement dans sa vie quotidienne. Un sujet? Un corps, un visage. Le point de départ de sa peinture c'est le corps humain, toujours. Le corps nu lorsqu'il se présente comme modèle de dessin, le corps tel qu'il est reproduit sur des photos, le corps vivant dans sa vie de tous les jours. Au commencement, il y a toujours quelque chose d'un corps qui la touche : un geste, une attitude, un regard, le pli d'une joue,

un déhanché, la nuque d'une danseuse, la bouche de son fils. Avant de peindre, il y a quelque chose d'un corps, quelque chose d'une attitude, d'une expression qui la touche particulièrement dans son existence à elle. Ce corps qui la touche d'abord elle le pense ensuite. Avant de commencer, elle est touchée par le corps et pensera par la suite. Pourquoi ce corps, pourquoi être touchée et pourquoi maintenant? Avant de commencer à peindre Esse est d'abord touchée par un sujet, elle se laisse toucher de tout son être, de son corps, de son esprit et de son âme à la fois, en même temps.

**Au commencement, tout arrive en même temps.** Lorsqu'elle explicite sa peinture « Sang-mêlé » (*figure 4.6.*) Esse raconte que ce jour-là, elle était touchée par une bouche. Elle le regardait parler, bouger, faire la moue, la bouche de son fils. Elle le regardait et elle remarquait particulièrement sa bouche et tout de suite elle pensait avoir envie de la dessiner. Mais pourquoi lui, pourquoi sa bouche à lui, pourquoi aujourd'hui, pourquoi maintenant? Son fils allait partir, dans peu de temps, il quittait le pays. Elle regardait beaucoup son fils parce qu'elle savait qu'il partait dans leur pays d'origine. Au commencement, elle était attentive à son fils parce qu'il éveillait chez elle un mélange de sentiments comme de l'appréhension et de la joie. À cause de l'émotion que lui procure son départ imminent, elle le regardait plus qu'à son habitude et elle remarquait sa bouche. Comme si elle ne l'avait jamais vue, elle la voyait autrement. Elle se laissait toucher par sa bouche. Touchée à la fois à cause l'émotion liée au départ et au sens que ce départ peut prendre, et aux circonstances qui l'entourent, touchée aussi par l'idée du retour et son histoire d'étranger qui remonte, et tout ça en même temps dans sa bouche qui l'intéressait. Et qui lui donnait envie de dessiner. Elle ne sait plus si au commencement il y a eu la bouche, l'émotion ou le sens. Elle ne sait plus lequel est venu en premier. Esse ne sait pas ce qui vient en premier, elle pense peut-être même qu'au commencement tout arrive en même temps, lorsqu'elle regarde sa bouche, entière, de tout son être, elle est touchée.

**Des tensions contraires.** Avant de commencer « Sang-mêlé » (*figure 4.6.*), il y avait pour elle un sentiment d'urgence. D'une part, elle voulait prolonger ce

sentiment qui l'habitait entière lorsqu'elle regardait sa bouche et d'autre part, elle voulait le dénouer, c'est-à-dire comprendre mieux ce qui lui arrive en déliant intérieurement ce qui appartient à l'émotion, au sentiment profond, au sens, et à son histoire. À la fois, prolonger ce sentiment et le dénouer. Le prolonger en le vivant plus à fond encore, en le vivant plus longtemps, parce que sa bouche elle la trouvait belle de tout ce qu'elle évoquait chez elle de sentiment, de sens et d'histoire. Avant de commencer, Esse ressentait une urgence qui l'emportait dans des gestes des tensions contradictoires, opposées dans le temps : l'une qui la poussait vers l'avant en prolongeant son sentiment, l'autre qui la retenait en arrière en comprenant ce qu'elle a vécu.

**Le corps comme promesse.** Esse raconte ses choix plastiques, ceux qui sont devenus en quelque sorte son vocabulaire plastique. Des choix plastiques qui guideront sa peinture actuelle et qui sont issus de ses recherches antérieures. En tout premier lieu vient le corps humain, comme un vrai choix et le plus ancien. Au tout début de sa pratique artistique, elle pensait au corps humain. Porteur de promesses sur le plan pictural, le corps humain est pour elle le sujet le plus riche « d'avenir » pictural. Un sujet qui lui semble inépuisable. Pour la force de son expression, pour ses qualités plastiques, pour la diversité de son répertoire formel, pour le sens humain, bref pour elle le corps humain est « le sujet » peut-être primordial de sa recherche picturale. Parce que le corps la touche. Parce que peut-être, avec le temps elle s'est laissé davantage toucher par le corps. Bref, elle pense aujourd'hui que rien au monde ne peut la toucher davantage que le corps humain. Et pour peindre, elle aurait besoin d'être touchée.

**Au plus près du réel.** Avant de dessiner « Sang-mêlé », l'idée du corps était déjà derrière elle comme choix plastique. Un choix qui par ailleurs n'est certes pas étranger à cette attention toute particulière portée sur la bouche de son fils. Elle avait tendance à regarder les corps avec un œil de plasticienne, puisque le corps est « son » sujet. Mais la particularité de ce dessin-là est qu'elle voulait le rendre de taille

humaine. Elle voulait dessiner la bouche de son fils à « grandeur d'homme ». Elle pensait ainsi pouvoir donner plus de « vérité » à son sujet. Avant de commencer « Sang-mêlé », Esse voulait travailler le corps de taille humaine de façon à lui donner encore davantage le sentiment du réel.

**Des couleurs qui donnent lieu d'être.** Esse avait fait aussi des recherches sur le plan des couleurs, des choix qui sont présents avant de commencer à peindre. C'est-à-dire qu'elle n'en change pas, elle travaille avec des couleurs de terre. Terre verte pour alléger, terre rouge pour intensifier, terre orange pour signifier, terre jaune pour spiritualiser, terre brune jusqu'au noir pour dramatiser. Des couleurs donc qui sont le fruit d'une recherche préalable. Des couleurs qui, mélangées à certaines matières, créent l'effet que son œil attend. Les couleurs sont liées à l'espace. Les couleurs sont « mes » lieux, elles sont le « là où je suis ». Dans ses peintures, les couleurs proviennent de « là où j'habite ». Peut-être aussi que ses couleurs lui donnent lieu. Ce sont les couleurs de son espace, celles qui lui sont agréables à être, celles qui donnent lieu d'être son image, de l'habiter.

## **FAIRE**

### **Au moment où Esse fait sa peinture comment cela se passe-t-il?**

**Des fonds.** Esse prépare ses surfaces à peindre. Elle réalise des fonds avec des mortiers et des pigments, parfois elle peut ajouter des poudres de marbre, parfois aussi des matériaux végétaux. Elle travaille longuement pour donner des effets de matière. Le plus souvent, elle travaille sur de grandes surfaces, mais aussi quelquefois des surfaces plus petites. Parfois, elle fait plusieurs fonds en même temps. Elle pose des couches successives de matières, de mortiers et de pigments colorés (de terre), qu'elle travaille en aller-retour à la truelle jusqu'à ce que le résultat soit satisfaisant. Elle cherche un effet « pierreux » rocailleux, un mélange de hasard et de décision, elle pense à un mur, à de vieux murs. Lorsqu'elle prépare ses fonds, elle ne pense à rien de ce qu'elle en fera comme peinture ensuite, de ce qu'elle fera

comme dessin. Elle fait des fonds simplement pour ainsi dire comme si elle faisait une méditation. D'ailleurs, faire des fonds est toujours pour elle un moment fort apaisant.

**Brusquement, elle commence.** Elle ne sait pas exactement ce qui lui donne l'impulsion de départ, mais toujours il y a un grand désir, une envie folle : elle aime dessiner au fusain. Le dessin est au plus près de sa sensibilité. D'ailleurs, de tous les temps, de toutes les époques, ce qu'elle préfère ce sont les dessins. Souvent par ailleurs elle aime les dessins de sculpteurs. Elle aime regarder des dessins. Le dessin pour elle, c'est tout l'être dans un geste. De tous les arts plastiques le dessin est certainement l'activité qu'elle ressent avec le plus de sensibilité, la plus « humaine » selon elle. Elle ne sait donc pas ce qui lui donne envie de commencer, mais elle a une très forte envie de dessiner et cela se passe très brusquement. Elle choisit un fond, elle prend ses crayons qui sont toujours sur sa table et elle commence à dessiner. Brusquement avec envie elle commence à dessiner sur un fond qui a déjà quant à lui une longue histoire « plastique » derrière lui.

**Complètement détachée d'elle-même, elle dessine.** Lorsqu'elle réalisait le tableau « Sang mêlé » (*figure 4.6.*), elle se souvient que les choses se sont déroulées très rapidement. Elle a l'impression que tout va toujours très vite lorsqu'elle dessine. Cela lui vient en quelques traits. Elle commence par la bouche. Elle place la bouche sur la toile à hauteur réelle, à hauteur d'homme, à sa taille exacte. Elle place la bouche et puis elle se donne quelques repères pour situer sa tête. Elle dessine, rapidement.

**Des images souvenirs.** Lorsqu'elle dessine, sa tête est ailleurs, elle pense à autre chose. Des images lui montent à l'esprit, des images vagabondes qu'elle laisse monter sans réfléchir, sans faire d'effort de les interroger. Tout en dessinant elle voit son fils petit, les cheveux qui retroussent, elle le voit grand, les yeux ronds de surprise, elle revoit ses peurs d'enfants, ses colères d'adolescents, ses craintes et ses

moments difficiles de jeune adulte. Elle n'a aucune émotion à propos de tout cela. Comme si elle était complètement détachée d'elle-même et de ses sentiments. Ces images remontent, et elle laisse monter, sans jugement, sans *aprioris*. Juste des images qui se baladent dans sa tête, légères, sans ce moi qui d'ordinaire contrôle, ordonne et interprète ces images. C'est comme si en dessinant c'était toute la mémoire de son fils qui lui remontait en image à l'esprit, dans le désordre. Et qu'elle laisse remonter.

## **REGARDER**

### **En cours de travail, comment Esse regarde-t-elle son œuvre en train de se faire?**

**Lorsqu'elle dessine.** Le plus important pour Esse, lorsqu'elle dessine, est de laisser paraître la durée d'exécution. C'est une exigence qu'elle se donne, celle de garder bien vivante la fraîcheur du croquis de base. Elle fait et elle regarde ce qu'elle fait, marquée par la trace du temps qu'elle veut laisser paraître, par les traits de construction de son image. Elle a toujours peur d'en faire trop et d'aller trop loin, de tout recouvrir. Alors, son regard juge de la fraîcheur de ces traits. Dans un aller-retour constant entre le faire et le regard elle travaille à partir du détail qu'est la bouche, elle se recule et regarde l'ensemble et puis retourne au détail. Elle le fait dans un va-et-vient continu. Toujours un peu tendue, elle avance dans la retenue. Elle sait que la bouche sera très travaillée c'était un choix. Celui de laisser le temps du dessin sur le reste du corps, visible en est un autre. Lorsqu'elle fait son dessin, Esse mesure entre le faire et regard, concentrée au maximum et complètement envahie par son dessin en train de se faire. Elle regarde et puis décide que c'est le moment d'ajouter la couleur. Elle avait choisit une terre orangée chaude, pour l'amérindien qui sommeille, pour symboliser. De la couleur légère très diluée, transparente sans jamais dissimuler le fond et ses matières.

**À un moment, ça ne va plus.** En travaillant sur « Sang mêlé », tout s'était arrêté au niveau des yeux. Progressivement, son dessin s'était étendu aux épaules et

puis au buste et puis enfin détaillé la tête vers le nez, et l'oreille et les cheveux et puis arrivé aux yeux, ça ne va plus. Ça ne va plus du tout. Alors elle décide de tout enlever de gommer sa tête. Il ne reste plus que la bouche, qu'elle trouvait très belle par ailleurs. Elle gomme toute sa tête sauf la bouche et puis elle recommence. Elle se remet à dessiner. Elle refait le nez et puis les joues et les oreilles et puis retourne aux yeux. Elle recommence, encore.

**Et puis dans un éclair.** Lorsqu'elle s'arrête, ses yeux étaient fermés. Et ça, elle ne l'avait pas vu venir. Comme un moment de grâce, dans un instant, comme un éclair, elle lui avait fermé ses yeux. Ce portrait de son fils qu'elle nommera plus tard « Sang-mêlé » (*figure 4.6*) avait les yeux fermés. Ce qu'elle voyait dégageait un calme, une telle paix intérieure qu'elle s'était dit : « c'est ça ». Elle n'y retouchera plus.

## **PARTAGER**

**Lorsque Esse partage son œuvre terminée, qu'est-ce qu'elle voit?**

**Ce calme, elle ne l'avait pas vu venir.** De toute l'ambiance quelle a voulu mettre dans son dessin, de tous ces symboles qu'elle avait tenté de proposer en vue de faire parler son tableau, ce calme était là. Elle savait que la création c'était ça. Qu'il fallait atteindre ce moment-là, où, lorsque tout nous échappe, les choses se mettent à parler d'elles-mêmes. Les choses se parlent à travers soi. Ce calme est de ces choses qui viennent sans les avoir choisies. De ces choses qui arrivent, comme dans un éclair, un éclair de soi, un éclairage à soi. Il se peut même que ces choses au contraire « nous » choisissent. Tellement autres et tellement soi en même temps. Il suffit de « savoir » les accueillir. Alors ce calme elle l'accueillait elle le prend pour elle, elle le prend aussi pour lui. Elle l'accueillait comme un cadeau.

## **COMPRENDRE**

**Que veut dire pour Esse en tant qu'artiste en pratique, de vivre une pratique artistique.**

La peinture lui permet de traverser et comprendre des expériences de sa vie qui demeurent enfouies dans le non dit. Avec le tableau « Sang mêlé », elle avait compris sa colère. Toute la colère de cette femme étrangère. Sa colère à elle et celle de son fils, ce fils étranger de nulle part, qui avait fait sienne, la colère de sa mère. En faisant ce tableau, elle avait traversé sa colère. Elle l'avait vue sentie touchée du doigt. Éprouvée. Cette colère qu'elle ne voyait pas et qui se tenait devant elle. Une colère beaucoup trop grosse, ou beaucoup trop proche d'elle, comme une montagne. Cette colère qui l'empêchait d'agir. Avec sa peinture elle avait traversé, éprouvée et comprise cette colère, qui la tirait vers l'arrière.

Ce tableau semble lui ouvrir la possibilité d'envisager l'avenir. Non pas parce qu'elle avait fait la paix avec lui, mais qu'elle l'avait fait la paix avec elle-même. En peignant, elle avait fait remonter de la paix. Comme un vieux souvenir. Et du même coup, cela, lui devenait beaucoup plus facile d'envisager son départ. Parce qu'elle avait mieux compris le pourquoi de cette colère qui l'envahissait malgré elle. Mieux compris cette colère qu'elle n'arrivait pas à assumer. Elle comprend mieux comment sa peinture donne d'elle-même, ce qui de soi apparaît dans le plus profond oubli de soi. Il lui semble qu'en dessinant elle s'était dégagée de sa colère, et du même coup, lui de la sienne. Et c'est tout le bonheur qu'elle lui souhaite avant de partir, ce calme. Ce temps vécu dans sa peinture lui est à ce point porteur : « cela me construit ».

### 4.3 Analyse existentielle

Cette troisième partie propose le modèle d'analyse existentielle que nous avons constitué de manière à dévoiler les existentiels contenus dans les descriptions d'expériences qui précèdent. Enfin, nous nous attacherons à conduire l'analyse existentielle en tant que telle.

Cette étape du cheminement méthodologique, qui consiste à dévoiler les existentiels présents dans les explicitations est fondamentale. Il s'agit de saisir l'apparaître du « sens émergent » de l'expérience, ce sens qui se découvre comme une exigence interne à la dimension existentielle de l'expérience. Il est donc important de rappeler, ne serait-ce que brièvement que le type de connaissance que nous recherchons est la compréhension formative de l'expérience de l'artistique telle qu'elle advient et depuis laquelle nous pouvons en dévoiler le sens. Selon les postulats de la phénoménologie que nous avons retenus, comprendre ne pourrait en appeler à une vision du monde dont la caractéristique principale serait l'existence préalable d'un sens. Depuis *la phénoménologie de la perception* de Merleau-Ponty (1945), nous reconnaissons que le sens n'est pas derrière soi, mais il est à saisir en avant. Que le sens du monde est à comprendre depuis son ouverture, là où l'homme « fait sens » au monde, en son *champ de présence*. Il s'agit dès lors pour nous d'aborder la question phénoménale de l'expérience du sujet selon cette conception, qui, en s'écartant d'une connaissance physique du monde, retourne vers la conscience en tant qu'elle vise le monde. C'est donc depuis le champ de présence à soi aux autres et au monde que nous avons l'intention de dévoiler les existentiels contenus dans chacune des descriptions thématiques des artistiques participantes.

Rappelons aussi que nous avons retenu avec Bernard Honoré retenu que *le sens de la formation est à saisir depuis les existentiels*. C'est-à-dire que depuis les existentiels l'homme est appréhendé dans sa formativité (Honoré, 2000). Ce

présupposé philosophique admet que la formativité humaine se dévoile depuis ces caractères constitutifs de l'être homme, ou plus exactement des déterminants ontologiques qui fondent notre rapport au monde. Autrement dit, c'est à partir de ce que cet auteur appelle son « lien existentiel » que l'homme existe authentiquement en formation. En définitive, les existentiels constituent l'horizon du champ de présence qui donne accès aux conditions d'émergence du formatif de l'expérience. Dès lors, selon l'orientation visée de notre recherche le dévoilement des existentiels est ce qui nous permettra de rendre intelligible les conditions d'émergences de la formativité humaine que l'analyse existentielle s'attache à dévoiler les existentiels.

**4.3.1 Modèle d'analyse existentielle.** Cette justification philosophique issue de la *formativité humaine* est à la source de la construction du modèle d'analyse existentielle, dont la *figure 4.2* qui suit en présente les grands traits. Il prétend donc au dévoilement des existentiels, tel qu'ils émergent de chacune des descriptions thématiques d'expériences, vécues par les artistes chercheurs.

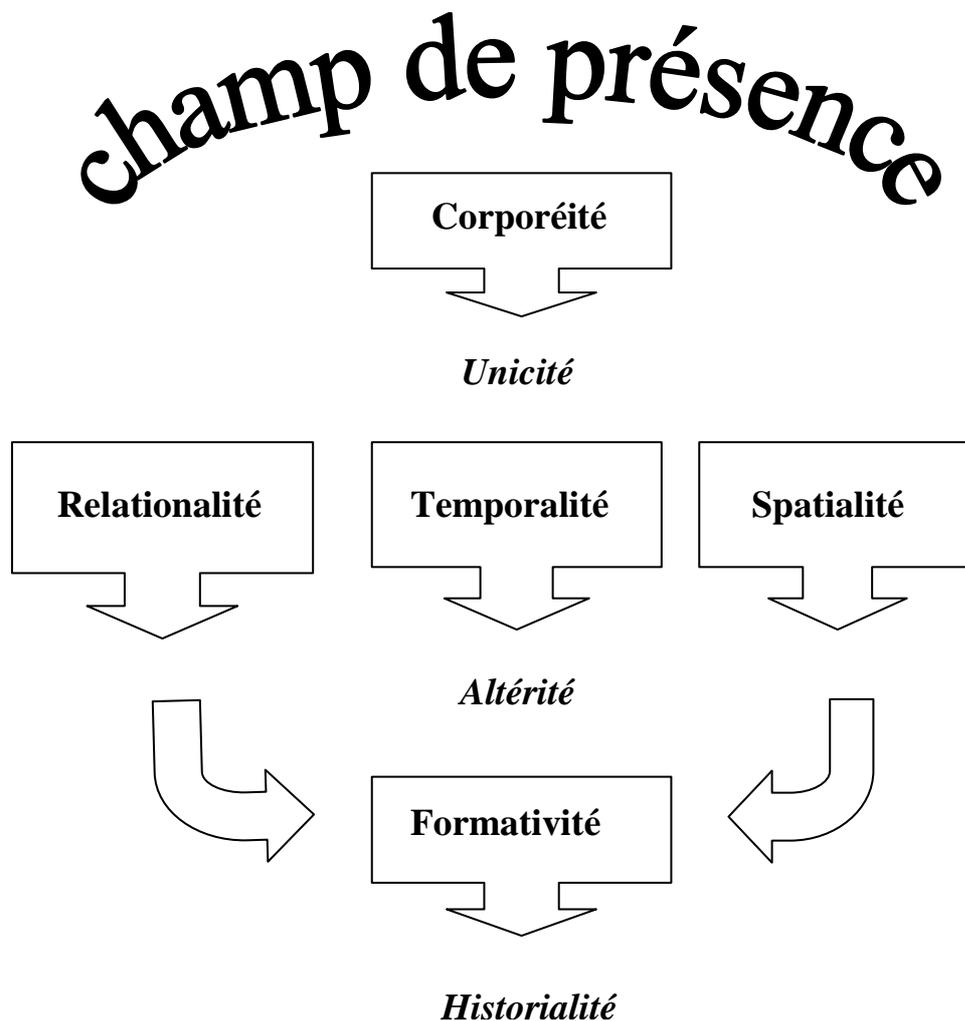
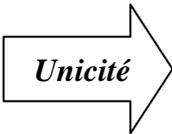
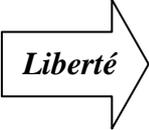
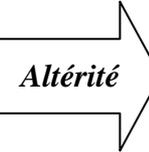


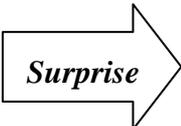
Figure 4.8. Modèle d'analyse existentielle.

**4.3.2 Analyse existentielle : l'artistique comme pratique de soi en formation.** Nous présentons donc, pour terminer ce chapitre, l'analyse existentielle de l'artistique comme pratique de soi. L'analyse réalisée notamment à l'aide du modèle présenté ci-dessus. Concrètement, nous avons effectué plusieurs lectures attentives des descriptions thématiques d'expériences des six artistes participantes : Domi, Esse, Fannie, Gene, Jacque et Claudie. Après, nous avons dégagé et notifié chacune des expressions subjectives, pour ensuite les rassembler de façon à reconnaître, par chevauchement, leurs rapports intersubjectifs. L'analyse présente donc à terme ce qui est pour l'artiste de vivre son expérience de l'artistique comme pratique de soi depuis sa dimension existentielle. En revanche, il convient de clarifier que les résultats de cette analyse se limitent au cadre de cette recherche. C'est-à-dire que l'« artiste » ne se présente pas comme généralité, mais bien évidemment, se restreint aux expériences des six artistes participantes auxquelles nous avons eu accès. Par ailleurs, compte tenu de la quantité considérable de données qualitatives obtenues, il était indispensable de réaliser ce type d'analyse à partir d'un échantillon de sujets relativement réduit. Nous reconnaissons donc les résultats de cette analyse dans les limites renseignées par notre recherche.

L'analyse existentielle, présentée ci-dessous (*figure 4.9*) vise donc à faire ressortir les dimensions existentielles apparaissant depuis chacune des descriptions thématiques d'expériences, de manière à les mettre en lumière par chevauchement, c'est-à-dire selon qu'elles se positionnent dans des relations intersubjectives.

<b>Analyse existentielle de l'artistique comme pratique de soi</b>			
<b>S'ENGAGER</b>	<b>Corporéité</b>		
	<p>Caractérise l'homme par son être au monde, évolutif et dynamique, qui contient esprit, corps et contexte. Je n'ai pas un corps, mais « Je suis mon corps; » (Merleau-Ponty, 1945). Le corps est intentionnalité, il est tourné vers le monde. Le corps n'est pas une chose, mais une condition. Dans notre champ de présence, le corps est un lieu de passage où s'accomplissent les rapports à soi, aux autres et au monde.</p>		
<p><b>Dans la pratique artistique</b></p> 	<p>Sentiment d'unité. Se mettre entier en action. Besoin de se rencontrer intérieurement. Retour sur soi. Se concentrer, se centrer. Se laisser toucher. S'ouvrir à soi. Vouloir se représenter son existence. Hésitation appréhension. Se lancer de tout son corps. Partir sans savoir où l'on va. C'est oppressant, envahissant, prend toute la place. Hypersensibilité à soi-même. Un débordement, comme une exigence, une nécessité. Sentiment d'urgence. Un manque. Une curiosité d'apprendre sur soi. Être plus près du réel. Un bien-être et une appréhension. Répondre à un besoin. Vouloir comprendre. Une impulsion. Un mélange corps esprit rationalité sentiments. Oser y entrer, du courage. Prise de risque. Se mettre au contact du réel. Un saut dans le vide. Espoir, angoisse.</p>		
<b>FAIRE</b>	<b>Relationalité</b>	<b>Temporalité</b>	<b>Spatialité</b>
	<p>Nous ne sommes pas seuls. L'humain partage son monde avec les autres. Il devient humain par, dans, à travers son rapport aux autres. Conscience que nous vivons des expériences plus larges que l'individuel.</p>	<p>L'expérience vécue du temps. Passé présent futur comme principe de la formation, des transformations, de changements. La conscience du temps vécu comme activation de cette conscience.</p>	<p>Espace vécu, contexte dans lequel nous évoluons. Relation interne et externe, l'espace senti, ressenti, avec les contextes intérieurs et extérieurs. Conscience de la place qu'on occupe, l'ambiance, tel que nous la percevons intérieurement.</p>

<p><b>Dans la pratique artistique</b></p> <p style="text-align: center;"> <i>Liberté</i></p>	<p>Prise de conscience de ce que je suis avec les autres. Se tourner vers soi. Se dessaisir de soi. Se mettre hors de soi. Quitter le social les jugements extérieurs. Se libérer de l'emprise des autres. Ce qui fait obstacle à être soi. Seul avec soi-même. Un soi authentique. S'éloigner de soi-même. Être dans le geste. S'affranchir du regard des autres. Recueillement. Solitude.</p>	<p>Prise de conscience du temps vécu. Être dans la vie. Une réalité vécue. Partir sans savoir où l'on va. Le temps n'importe plus, entrer dans un autre temps. Faire remonter son temps. Se libérer des déterminations du temps chronologique et entrer dans un temps pictural. Donner du temps à l'œuvre. Le sentiment du temps. Se laisser entraîner. Un éclair de soi. Se promener dans la peinture. Tel que je peins, telle je vis ma vie. Selon mon rythme. Apaisant.</p>	<p>Prise de conscience d'un espace intérieur. Une résonnance intérieure. Faire monter des images. Se mettre en situation. Des éléments de langage. Structurer son imaginaire. Se dévoiler. Être habité de sentiments de savoirs d'expériences. Se revisiter. S'organiser autrement. Installer un espace extérieur pour se retirer dans son espace intérieur. Se libérer de l'espace rationnel, préformé par soi-même. Se mettre en condition. Voir autrement. Les couleurs de l'espace. Être au milieu de quelque chose. Se sentir habité.</p>
<b>REGARDER</b>	<b>Relationalité</b>	<b>Temporalité</b>	<b>Spatialité</b>
<p><b>Dans la pratique artistique</b></p> <p style="text-align: center;"> <i>Altérité</i></p>	<p>Se tenir hors de soi. Se laisser toucher par l'autre. Aller encore plus loin dans l'oubli de soi-même. S'oublier et se laisser faire. Lâcher prise. Se lâcher, se délier. Être détaché. Prendre de la distance. Être à travers soi. Un autre</p>	<p>S'accorder au rythme de la peinture à son temps. Participer à la vie. S'accorder à son temps sensible, sa propre énergie son propre rythme. Être en accord avec la vie. Réagir à ce qui se passe. Faire enseigne le</p>	<p>Créer l'ouverture des possibles. Réorganiser son espace. La couleur, la matière les gestes du sentiment. Faire face à ce qui s'oppose et ouvrir. Ajuster, reprendre, réorganiser. Les choses parlent d'elles-mêmes. Les choses s'organisent elles-</p>

	moi, un possible. À la fois familier et étranger. S'abandonner. Quelque chose qui nous échappe. Étrange, insolite.	faire. Faire apprend sur soi. La mémoire remonte. Les souvenirs, les savoirs. La trace du temps. Un temps en propre, celui de l'art est le mien. La peinture est la vie. Bienfaisant	mêmes sans le vouloir, sans savoir comment, sans avoir l'impression d'en décider. Inventer son langage. Se construire une langue. Difficile, déroutant
<b>PARTAGER</b>	<b>Relationalité</b>	<b>Temporalité</b>	<b>Spatialité</b>
<p><b>Dans la pratique artistique</b></p> 	S'accueillir dans la surprise. Et dans le partage. Intégrer ce hors. Accueillir ce soi qui se donne humain. Mettre son humanité en rapport avec celle des autres. Pas n'importe quel autre. Se découvrir se regarder. Être en accord avec soi. S'accueillir. Dévoiler son image. Tellement autre, tellement soi. Les choses parlent à travers soi. Comme un autre.	Parler de soi dans un temps où on grandit, on change, on se transforme. Renaître, une nouvelle vie. Un grand bonheur, une bouffée d'air frais. Être sur son chemin. Sur le chemin du sens. Prendre son temps en propre. S'accorder à sa temporalité. Sans limites. Jusqu'à la fin. Encourageant, satisfaisant.	Se donner lieu d'être. S'accueillir. Réorganiser sa vie. Se révéler à soi-même. Conscience de ses limites. Grande émotion de se découvrir, accueillir la nouvelle organisation. Un cadeau. Des couleurs donnent lieu d'être. Se reconstruire. Un langage à soi. Comprendre les nœuds du cœur. Découvrir ce qu'on y a mis. Découvrir l'oublié. Ma peinture c'est moi. Être dans le langage.
<b>COMPRENDRE</b>	<b>Formativité</b>		
	L'homme existe en formation. De la naissance à la mort, il est dans un rapport de formation avec le monde (Honoré, 1990).		

<p><b>Dans la pratique artistique</b></p>  <p><i>Historialité</i></p>	<p>Sentiment d'avoir une histoire. Être authentique. Un sentiment d'harmonie. Reprendre le cours de sa vie. Se connaître l'âme. Se raconter, se projeter. Faire partie d'un tout. Se rassembler. Se donner à voir. Prendre la mesure de soi-même. S'exposer aux autres. Se montrer vivre. Prendre naissance. Montrer son œuvre, raconter sa démarche, avoir à se raconter dans sa démarche et se comprendre en se racontant. Se comprendre avec le cœur. Une identité « plastique ». Osmose entre la vie et peinture. Se reconnaître dans son propre langage. Initier des conversations authentiques. Se mettre sur la voie du sens. Concrétiser un vécu. Se choisir enfin. Sentiment d'avoir dépassé quelque chose. Une confiance s'installe. Donner du sens aux choses. S'ouvrir à son existence. Un dessein de soi. Une pulsion pour aller plus avant. Pour continuer. Quelque chose comme une connaissance de soi. Sur le plan humain. Structurant.</p>
--	---

*Figure 4.9.* Analyse existentielle de l'artistique comme pratique de soi.

## **CHAPITRE V**

### **Description formative**

### **L'artistique comme pratique de soi en formation**

*« L'inconnu s'est joint à nous, s'est introduit dans notre cœur. Mais bien des signes nous indiquent que c'est l'avenir qui entre en nous de cette manière, pour se transformer en notre substance bien avant de prendre forme lui-même. »*

Rainer Maria Rilke

Ce cinquième chapitre se présente en deux parties distinctes. La première arbore la description formative de l'expérience la pratique artistique, telle qu'elle est perçue par les artistes participantes : Esse, Claudie, Gene, Domi, Fannie et Jacquie. Depuis l'analyse existentielle de l'artistique, les dimensions existentielles de l'expérience sont explicitées de façon à mettre en lumière les conditions de dévoilement de la formation. Ainsi, l'accès à la formativité se réalise depuis les existentiels : la corporéité, la relationalité, la temporalité, la spatialité. En deuxième partie nous présentons l'illustration du principe de formativité artistique inspiré de cette expérience d'être en formation propre à l'artistique comme pratique de soi.

En revanche, la description formative qui suit ne pourrait avoir pour visée « d'épuiser le sens » de cette expérience. Car, selon Merleau-Ponty (1945) il ne peut y avoir de perception de choses qui se posent à terme en un point final. Il restera donc toujours la possibilité de reprendre et d'affiner le processus qui demeure, par conséquent, sans fin.

## **5.1 L'accès à la formativité de l'expérience de la pratique artistique depuis les existentiels**

La pratique artistique *active le mouvement de la conscience qui se forme par la transformation d'un vécu sensible en expérience comprise*. Depuis cette conception dynamique de la formation artistique, cela signifie qu'implicitement l'artistique contribue à *la circulation de nos expériences vécues dans le flux temporel de nos parcours de vies*. À quelles conditions? L'objectif de la recherche, annoncé plus avant en problématique, est de proposer quelques éléments de réponses à cette question. Nous avons donc cherché à saisir comment, lorsque l'artiste élabore un vécu sensible en œuvre d'art pour le transformer en expérience comprise, ce processus contribue-t-il à sa formation. La visée essentielle est dégager les conditions de possibilité de cette expérience. Selon l'énoncé de Bernard Honoré, qui veut que la formativité humaine soit accessible depuis les existentiels, l'expérience s'est prêtée à l'analyse existentielle et nous a permis d'aborder ici notre description formative de l'artistique depuis la corporéité, la relationalité, la temporalité et la spatialité, pour aboutir enfin sur les conditions d'émergence de la formativité humaine.

Dire que le sens s'est construit au fil de la recherche et que progressivement les thèmes se sont mis en place n'est pas faux. Dans un incessant va-et-vient entre les expériences singulières et les existentiels et les rapports intersubjectifs, nous avons repéré des thématiques. Entre subjectivité et intersubjectivité s'est donc ouverte à nous progressivement la voie du sens. Mais aussi depuis ce que les expériences individuelles donnent à voir et à penser, nous avons du bouger. C'est-à-dire qu'en cours de description, les thématiques se sont déplacées, modifiées. La difficulté fut certainement de rester à la fois ouverts et concentrés, de façon à intégrer les nouveaux éléments qui constamment faisaient basculer les thématiques anticipées. Par ailleurs, les artistes reconnaissent qu'il y a eu au fur et à mesure de l'avancée dans cette recherche des prises de conscience qui sont venues suite à leur

participation. C'est pour ces raisons qu'il n'a pas eu lieu, en aucun moment de se positionner de façon claire et définitive face à un objet, qui serait *la pratique artistique comme formation*. Nous avons toujours gardé à l'esprit que nous sommes « avec » la pratique artistique comme une manière « formative » d'être au monde. Les thèmes qui suivent se présentent donc comme le résultat *d'expériences formatives d'être au monde avec la pratique artistique* vécue par les participants chercheurs.

Enfin, pour décrire et thématiser l'artistique comme pratique de soi en formation, les cinq étapes de la pratique artistique demeurent nos repères, c'est-à-dire les points d'appui depuis lesquels s'est organisé l'ensemble de la description formative. Ainsi, *s'engager, faire, regarder partager et comprendre*, soit, chacune des étapes de l'artistique comme pratique de soi sont examinées une à une depuis les existentiels. Cependant, il est clair que dans le vécu d'expérience, les existentiels sont interreliés. Ils sont perçus en interdépendance, c'est-à-dire les uns par rapport aux autres. C'est uniquement dans le but de comprendre mieux que nous les avons développés de façon isolée. Nous expliciterons donc pour commencer, la première étape de la pratique artistique, *s'engager*, depuis la corporéité. La deuxième étape, *faire*, depuis successivement le champ de la relationalité, ensuite l'horizon de la temporalité et enfin le champ de la spatialité. De même pour la troisième étape, *regarder*, et la quatrième étape, *partager*, qui seront examinées tour à tour depuis la relationalité, la temporalité et la spatialité. Enfin la dernière étape de la pratique artistique, *comprendre*, sera examinée depuis la formativité.

**5.1.1 *S'engager dans l'artistique comme pratique de soi depuis la corporéité ou; l'espoir et la volonté comme conditions à la formation.*** La première étape de la pratique artistique est expérientielle. S'engager dans une pratique artistique répond au besoin de toute personne de trouver des voies afin d'aborder sa formation expérientielle – tout au long de sa vie. C'est-à-dire que

l'artistique comme pratique de soi facilite l'explicitation et la compréhension de vécus sensibles, leur transformation en expériences comprises. Autrement dit, la pratique artistique est en elle-même un atelier de formation expérientielle qui permet de travailler à comprendre un vécu sensible par la médiation de la création plastique, la création d'une œuvre picturale (dessin et peinture). Cette approche de la création plastique relève d'un principe phénoménologique. Car travailler à comprendre un vécu sensible, consiste à le montrer sous son rapport humain, c'est-à-dire, à faire apparaître ce qu'il y a d'intelligible dans les faits et les événements qui composent le vécu. La pratique de *l'épochè* (Depraz, 2006) soutient donc la démarche création, en ceci qu'elle veut suspendre les « précompréhensions » afin de regarder le vécu tel qu'il se présente de l'intérieur. Le point de départ de la pratique artistique se situe donc toujours et essentiellement dans le vécu sensible de la personne, là où des événements marquants de la vie demeurent dans le senti, le non réfléchi, le non formulé.

*S'engager depuis le champ de la corporéité.* S'engager dans une pratique artistique se situe toujours dans le vécu sensible de l'artiste<sup>14</sup>. Détaillé dans les descriptions de Claudie, Esse, Jackie, Domi et Gene, au début du processus de création, l'artiste aborde sa thématique de création à proprement parler, c'est-à-dire le sujet à propos duquel il a l'intention de créer, depuis une perception « intérieure ». L'artiste est interpellé, dans ce que nous appelons son vécu sensible, c'est-à-dire là où la personne est « entière ». C'est-à-dire depuis tout ce qui le constitue en tant que personne humaine : ses « ressentis » ou ses émotions et aussi ce qu'il sait ou connaît, de même que depuis ses expériences antérieures. Avec Merleau-Ponty (1945) nous pouvons dire que l'artiste puise à la fois dans sa culture et sa nature. Pour avoir à traduire un sujet, l'artiste se pose à lui-même les questions « comment je le sens » et aussi « comment je le comprends ». Certains artistes diront même que s'engager en création peut devenir par moment « par trop envahissant », justement parce que

---

<sup>14</sup> Nous faisons ici référence à l'artiste, celui qui de nos rapports intersubjectifs peut englober tous les artistes participants à la recherche.

répondre à une thématique de création semble « prendre toute la place ». En situation de création donc, toute la personne est convoquée, dans une sorte d'hypersensibilité vis-à-vis de lui-même à propos d'un sujet envisagé.

Nous sommes donc d'accord pour dire qu'avoir à traduire un sujet de création, ou une thématique, ne consiste pas exclusivement à exprimer une émotion, mais encore à traduire de façon beaucoup plus globale comment l'artiste le ressent, le comprend et l'imagine bref, comment il le perçoit intérieurement. Plus exactement, nous dirons qu'il s'agit d'incarner un sujet. « *Le peintre apporte son corps*, nous dit Paul Valéry. » (Merleau-Ponty, 1964, p.4). Dans la dimension existentielle de la corporéité, s'engager dans la peinture, c'est effectivement y apporter son corps, dans le sens explicité par Merleau-Ponty (1945), c'est-à-dire non pas un corps physique, mais cette « entièresité » du corps percevant, constitué de corps et d'esprit, de rationalité, de sentiments et de contexte confondus. Une perception intérieure donc qui éveille la corporéité, en ceci qu'elle met aux aguets sur ce tout de soi-même que l'artiste mettra en jeu dans sa création plastique.

Seulement, s'engager entier dans la pratique artistique, c'est-à-dire avec tout ce que nous sommes, incarner un sujet en s'ouvrant à ce qui de nous-mêmes est à découvrir, comporte des risques. Se mettre ainsi en jeu dans la création plastique selon les artistes Claudie, Esse, Jacque, Domi et Gene, provoque, pour le moins des tensions. L'artiste évoque des sentiments contradictoires. Il évoque une expérience qui lui apparaît comme étant à la fois fascinante et affolante. Avant de commencer, il est habité par un sentiment contraire, fait d'attrance et d'appréhension. L'expression de Jacque exprime bien cette ambiguïté dans toutes les conséquences « lisibles » de ces deux impressions : « Que j'aime ces journées où l'on part sans savoir où l'on va. » Une parole évocatrice prononcée au moment de son engagement, et qui illustre plus généralement les propos de l'ensemble des artistes participantes. La métaphore du voyage ici, semble juste, car si partir suscite une certaine angoisse à se retrouver face à soi-même, le plaisir de la découverte appelle en même temps la curiosité.

Curieux de se découvrir, de découvrir ce que l'on ne connaît pas encore de soi, curieux d'en apprendre sur soi, force l'engagement dans l'artistique et permet à l'artiste de dépasser son appréhension, de faire le saut et de pouvoir « partir ».

***Le thème de l'unicité.*** La thématique essentielle qui se dégage de l'engagement en peinture, selon les expériences des artistes, est certainement celle du sentiment d'*unicité*. Le champ de la corporéité révèle ce qui pour l'artiste consiste à être interpellé entier, de corps, d'esprit et d'âme mélangés. L'unité du sentiment de cette situation fait appel à l'artiste qui s'engage de tout son être. Il rejoint ainsi la pensée de Merleau-Ponty (1945) à propos de la corporéité : lorsque je m'engage en peinture, je suis avec elle de « corps propre ». Depuis l'ensemble de mon champ de présence comme lieu de passage de mes rapports à soi aux autres et au monde, mon engagement appelle un corps comme « chair ». C'est en cela que l'artistique engage « entier » au sens où il appelle à ce sentiment d'unicité dont parle l'artiste. C'est aussi à cette condition que l'artistique en appelle à la formation, celle de s'activer entier avec ce corps vécu comme « chair », comme le dit Merleau-Ponty (1945). La corporéité comme ouverture du sensible, l'instance instigatrice du monde comme puissance formatrice.

Les conditions de formation se révèlent depuis, je dirais même grâce à cette tension ressentie par l'artiste. Car s'engager en peinture c'est savoir s'engager malgré tout, oser y entrer malgré l'intensité du vécu sensible ou sa gravité qui est à son origine. C'est s'engager avec soi, malgré l'opacité ou le désordre du ressenti. C'est s'engager depuis soi, avec tout ce que nous sommes et qui se présente dans la confusion de la conscience, dans un mélange obscur et indéfini de sentiments, d'esprit et de corps. C'est donc s'engager malgré le risque de l'advenir, malgré le risque que prend l'artiste de voir apparaître quelque chose de l'indicible ou de l'impensable. Dans l'inquiétude à ne pas savoir ce qui peut apparaître, l'artiste évoque ainsi son sentiment « Créer c'est mobiliser toute son énergie, dans l'espoir

d'en tirer quelque chose » dira Esse. Evoqué comme une nécessité d'une forte intensité aussi, créer pour l'artiste c'est se tenir dans l'urgence aussi parfois. « Il fallait absolument faire quelque chose », dira Esse. Domi parlera quant à elle d'un besoin, une pression irrépressible : « vouloir absolument comprendre ». Pour toutes ces raisons, à cause ou grâce aux risques encourus et aux tensions ressenties, pour s'engager en création il faudra avoir une sorte de courage. Il faudra avoir le courage de s'engager à peindre, sans savoir à l'avance ce qui adviendra, celui de partir sans savoir où l'on va, en somme s'engager entier avec de l'espoir, tout simplement.

État à caractère formatif marqué, l'espoir s'associe à une prise de conscience de notre « pouvoir-se – former ». L'espoir est certainement, le ressenti essentiel évoqué par les artistes, qui nous permet de penser la formation de la personne. Inversement le désespoir pourrait peut-être se penser comme une boucle qui se referme sur elle-même. L'espoir c'est une flèche qui va de l'avant, vers ce qui se forme, vers ce qui va se formant. L'espoir est aussi ce qui assure d'entrer concrètement dans sa vie, d'être présent à soi. « Je ne sais pas quoi, mais je sais qu'il y a quelque chose » dira Jacquie. À même l'artistique, l'espoir semble être la clé de la formation, peut-être même celle de toute la formation. Car certainement pour se former il faudra croire la formation possible. C'est pourquoi aussi l'espoir s'accompagne de la volonté. Car encore faut-il que cette conscience de notre pouvoir-se-former soit portée par la force de notre volonté. En effet, si l'espoir est ce qui procure le sentiment plein d'entrer dans notre existence formative, l'expérience s'avère être aussi une épreuve. Vouloir se former, c'est aussi se mettre à l'épreuve dans l'inexploré, prendre le risque de se « lancer » entier avec tout ce que l'on vit, de se projet là où l'on ne se connaît pas encore. D'où certainement les appréhensions Claudie, Esse, Jacquie, Domi et Gene au moment de leur engagement dans l'artistique. Dans cet angle, les craintes sont bien présentes, mais aussi elles ne sont plus à éviter. Car il y a l'espoir de se mettre sur le chemin d'une œuvre, comme il y a en même temps la volonté de se situer dans l'ouverture de sa propre vie. Voilà donc ce qui signifie, dans la pratique artistique, entrer dans un rapport de formation avec le

monde. À cause de ce lien indissociable entre l'œuvre à faire et notre vécu sensible, avec l'espoir comme condition, nous prenons conscience que nous pouvons nous former. Avec aussi la volonté comme nécessité, car c'est la volonté qui ouvre notre expérience et qui ouvre par conséquent notre formation, c'est-à-dire qui la met en action.

***S'engager dans l'artistique, avec de la joie et de l'appréhension : le sentiment d'unicité révèle l'espoir et la volonté comme conditions à la formation.*** Dans la dimension de la corporéité, l'espoir et la volonté apparaissent comme étant ces deux prises de conscience essentielles à la formation en ceci qu'elles révèlent leurs exigences : mon *pouvoir-me-former* porté par l'espoir, et mon aspiration à *vouloir-me-former* porté par ma volonté. Disons-le clairement, sans l'espoir et sans la volonté il n'y a pas de formation. Une fois l'appréhension de s'engager dans l'artistique surmontée par l'envie : « je peux, je veux, je prends le risque et je m'engage » avec mon corps comme lieu premier de ma formation. Parce qu'il faut y « croire », parce qu'on doit faire confiance, parce qu'il y a au-delà des craintes, quelque chose de soi à découvrir et à changer. Dans l'espérance donc, dans la promesse de sa formation, l'artiste s'engage avec sa pratique artistique depuis son ancrage corporel, rempli d'*espoir* et de *volonté*, dans un rapport de formation avec le monde (Honoré, p.68).

**5.1.2 *Faire* dans l'artistique comme pratique de soi depuis la relationalité, la temporalité et la spatialité; ou la solitude, l'action et la responsabilité comme conditions à la formation.** La deuxième étape est descriptive. Faire dans la pratique artistique consiste à dégager un rapport intérieur lié à un vécu sensible. Le dessin est d'abord vécu comme un « mode de réfléchissement ». Car il s'agit bien de conscience réflexive : exercer un retour sur ce qui a été oublié ou délaissé de l'expérience sensible afin d'en expliciter le sens. Ce qui compte en définitive est la signification accordée aux vécus. Concrètement au

sens de la « pratique de *l'épochè* », l'acte de dessiner fait naître le sens au moment où le dessin se donne. Le dessin est en quelque sorte une description intuitive, il s'agit en quelque sorte de penser avec ses mains. Ce qui apparaît donc ici dans la solitude du faire, c'est la responsabilité de se mettre dans l'action de notre formation.

***Faire dans le champ de la relationalité.*** Faire dans l'artistique consiste pour Claudie, Esse, Jacquie, Domi et Gene, d'abord et en premier lieu à s'isoler. En effet, l'artiste se coupe de l'autre, des autres, du monde extérieur. Il construit autour de lui sa solitude. Lorsqu'il commence à dessiner, il se retranche intentionnellement du monde des autres. Il a besoin d'être seul pour peindre, et il sait aussi que la solitude lui est essentielle pour la réalisation de son œuvre. En atelier l'artiste raconte qu'il n'entend plus, les bruits, les discussions, ce qui s'agite autour de lui. Il arrive à faire un vide autour de lui de façon à se sentir seul. À se « ressentir seul ». En dessinant, l'artiste est seul avec lui-même. Mais nous aurions tort de penser qu'il s'agit d'un repli sur soi, au sens d'un égo centrisme. Bien au contraire. En s'isolant du monde, l'artiste se retrouve face à lui-même, certes, mais face à un soi qu'il envisage de quitter. En dessinant l'artiste s'engage seul dans un processus où il quitte un « soi » au sens « mondain », pour aller progressivement vers un soi, plus humain. Car en réalité ce qu'il s'apprête à quitter dans la solitude c'est le soi « déterminé », un soi qui est celui du monde des autres, celui dans lequel il est d'« ordinaire ». Il quitte le monde de ses « habitudes », celui de ses cultures plurielles où il est « formaté » en quelque sorte, selon ou d'après le modèle dans lequel il est enfermé, préformé. Il se dégage du regard des autres, de l'emprise du regard des autres, ou plus exactement du jugement des autres. Il quitte les pressions sociales qui souvent le définissent et l'orientent, malgré lui. Il quitte aussi et surtout l'image qu'il se fait de lui-même celle qu'il tente de projeter aux autres. « Il vient un moment où je me dessais de moi », dira Claudie. Ce moi dont elle se déprend évoque ce sentiment qu'a l'artiste, de quitter un soi déterminé par les règles extérieures, pour se retrouver seul avec lui-même, avec un moi dénudé. En commençant à peindre, l'artiste fait en sorte de se retrouver, concrètement, seul face à lui-même, « seul dans sa tête » dira-t-il parfois.

Si le champ de la relationalité révèle ce besoin de solitude recherché par les artistes pour faire son œuvre, c'est aussi dans la solitude que l'artiste s'ouvre aux possibles de lui-même. Dans sa peinture au moment donc où il fait œuvre, l'artiste se sait dans la découverte de celui qu'il n'est pas d'ordinaire. Il dé/couvre celui des contraintes d'ordre identitaires ou fonctionnelles et tend, hors de lui-même, vers celui qui est véritablement. Authentique. C'est donc dire qu'en nous poussant hors de soi, dessiner instaure, progressivement une véritable conscience de ce nous sommes, en tant qu'être-homme (Honoré, 1990). C'est donc dans la *solitude*, comme condition essentielle au faire œuvre, que la formation de soi devient possible.

*Faire dans le champ de la temporalité.* Le faire artistique place l'artiste « dans » son temps. Il prend conscience de son temps en propre, à proprement parler il est conscient de son « temps vécu ». Ce temps tel qu'il est vécu, l'artiste le ressent et le perçoit intérieurement. En entrant dans le dessin, l'artiste se libère des contraintes du temps chronologique pour entrer dans la conscience d'un temps autre, celle qui s'accorde à la fois aux temporalités opératoires et existentielles de l'œuvre. Les artistes évoquent cette double temporalité issue du faire artistique. Claudie, Esse, Jacquie, Domi et Gene l'expriment par la métaphore du voyage. Si l'expression « partir » est récurrente pour évoquer le début de la création, l'artiste raconte en effet comment le dessin l'emporte dans le temps par des expressions qui traduisent ce mouvement opératoire qu'appelle le dessin, à savoir : « partir » « se lancer » « faire le saut » « déborder » « oser y entrer ». Mais elles rendent compte aussi de cette temporalité existentielle de celui qui est emporté dans le vécu de son temps. Il y a en quelque sorte dans le dessin « se faisant », une corrélation entre le temps opératoire et le temps existentiel. Entre le temps du dessin qui se forme et la formation de l'artiste en son temps existentiel. Une interrelation des temporalités qui font croire à une parfaite coïncidence. Lorsque l'artiste arrive à s'accorder au faire, à ajuster son temps existentiel au temps opératoire, dans un accord, une parfaite harmonie, il y aurait là l'occasion d'un « se- faire-soi-même ». L'artiste se retrouve ainsi sur le

chemin de sa forme. Le voyage du dessin a donc ceci de particulier que celui qui « part » sait à l'avance qu'il ne reviendra pas intact. « Partir sans savoir où l'on va » dit l'artiste, c'est nécessairement prendre le risque de changer. Celui qui part avec le dessin s'engage dans la durée, depuis l'obscurité d'un vécu sensible, et ce, vers une meilleure connaissance de lui-même. Il va vers un « se comprendre ». Il part là où la temporalité du faire est l'occasion de prendre son temps et de se construire de façon nouvelle et créative. Comme si dans le dessin, le passé allait se dessiner au présent pour l'ouvrir sur l'avenir. En entrant dans le dessin, l'artiste l'évoque parfois, il s'agit d'aller « voir ailleurs si j'y suis ». Ce qui forcément rappelle l'*educere* de l'éducation, qui dans son sens premier signifie une « sortie de soi », qui en somme n'est autre que le voyage au-delà de soi-même pour revenir changé, transformé, autre.

Dans le champ de la temporalité, le temps de l'art révèle ce qui en est du principe même de la formation. La formation est du temps. De l'œuvre, comme de soi-même, l'on ne se forme que dans le temps. Nous nous formons dans le mouvement temporel de ce que nous sommes, nous nous formons en réalité dans l'*action de notre formation*. Je ne me forme que si je m'engage concrètement dans l'activité de ma formation. Se former est un acte d'ouverture et non pas celui d'une présence passive. Avec la démarche de l'artiste, nous comprenons mieux comment se former s'active dans le sens fort d'un engagement dans le temps. C'est parce que la personne s'engage dans le mouvement de sa formation qu'il y a formation, et non pas, l'inverse. Ce n'est qu'à condition de se mettre au monde, de partir à l'encontre du monde que l'artiste peut se former. C'est-à-dire qu'il y a dans notre engagement dans le mouvement notre être-au-monde, celui de notre engagement dans notre formation temporelle (Honoré). De plus, dans le faire artistique la formation devient un acte concret, matériellement tangible. Former une œuvre forme l'artiste, avec ce sentiment « d'être-dans » et de vivre pleinement. Dans l'artistique, la dimension temporelle opératoire est aussi condition de formation expérientielle, faire œuvre engage tout l'être dans sa forme. En cela nous pouvons dire que l'artiste s'engage

concrètement dans l'*action* de sa formation, comme condition essentielle, si pouvons nous permettre l'invention, il s'engage dans sa « formation ».

*Faire dans le champ de la spatialité.* Tel qu'il se dégage des écrits de Claudie, Esse, Jacquie, Domi et Gene, en s'engageant dans le dessin, l'artiste prend d'abord conscience de l'espace extérieur, du lieu, du contexte dans lequel il évolue. Il est attentif à la place qu'il occupe. Le plus souvent, il cherchera à le modifier de façon à favoriser son entrée en création. Claudie habitera son espace d'ambiance, de musique, de livres et de mots. Domi a besoin quant à elle de beaucoup d'espace. Elle rassemble l'ensemble de son matériel qu'elle dispose autour d'elle. Jacquie aime s'entourer d'artistes qui comme elle, s'engagent en peinture. D'autres préféreront occuper l'espace d'une sorte de rituel : tourner autour de la table, faire du rangement, regarder des livres. Il y a toujours chez les artistes une saisie sensible de l'espace dans lequel il se trouve avant de s'apprêter à dessiner. Le plus souvent, il cherchera à le modifier, et ce, chacun à sa manière, de façon à ce que l'espace devienne plus propice, c'est-à-dire qu'il est plus facile pour lui de commencer à dessiner. Chacun prend donc conscience de sa propre manière d'habiter son espace et le modifie de façon singulière afin de le rendre plus apte à se mettre au dessin. Nous pouvons même penser qu'en prenant conscience de cet espace extérieur où il se voit concrètement « préformé », lui permettra plus aisément de s'en libérer. Prendre conscience de l'espace extérieur et agir sur lui de façon à mieux s'en affranchir : l'artiste se prépare à entrer en dessin, à entrer dans un monde qui est celui de son espace intérieur. En somme, au moment où l'artiste s'apprête à dessiner, il prend conscience de façon aigüe de son espace extérieur, et il agit sur lui, de façon à pouvoir s'en affranchir et entrer dans son intériorité. L'aménagement de l'espace extérieur le mettra donc en condition pour reconquérir, avec le dessin, son espace intérieur.

Il y a, dans les récits de Claudie, Esse, Jacquie, Domi et Gene, à ce moment clé où le dessin commence, une vraie conscience du passage dehors dedans. Presque tangible. Cette « entrée » dans l'espace du dedans est évoquée en ces termes chez presque tous les artistes. On entre « dans » le dessin. Lorsqu'il commence à dessiner, l'artiste prend concrètement, je dirais physiquement, conscience de son espace intérieur : « J'ai une intériorité ». L'artiste est « dans » son dessin avec cette impression « d'entrer en lui-même ». Il s'introduit dans son espace interne dont il défend la plus stricte intimité. Nous pouvons penser à une sorte d'immersion dans un monde où l'artiste se met à la rencontre d'un moi authentique. Installé dans son dessin, chacun ressentira intensément, son intériorité la plus propre. Certains diront qu'ils sont « centrés » d'autres parleront de se « situer » ou de se « positionner ». Le dessin, tel que le décrivent les artistes, ouvre donc un espace intérieur.

Un espace existe par ce qui le remplit. Tel que l'évoque Gene l'impression d'« être habité » est certainement la perception qui se rapproche le plus de celle de l'ensemble des artistes. L'artiste perçoit son espace du dedans, contenu de vitalité, de sentiments, d'aspirations ou de désirs, et aussi d'expérience et de savoirs, soit, son intériorité comme un ensemble de valeurs, de repères ou de signes qui le constituent. Une intériorité donc comme un soi composé d'une somme de petits signes à apprivoiser et à organiser. Ces signes perçus pousseront l'artiste à créer, ils lui donneront l'inspiration nécessaire pour s'engager dans son processus création. Ainsi, à travers cette œuvre qui n'est pas encore réalisée, il reconnaîtra ces signes de soi perçus en son espace intérieur, qu'il s'apprêtera dès lors à installer à réorganiser. Il fait son œuvre tout en faisant face à ce qui est lui et à ce qui s'oppose à lui. Il confronte ce qui en même temps le définit lui-même et qui rend possible une nouvelle organisation. Ainsi, en dessinant, en organisant son espace pictural, l'artiste réorganise son espace intérieur. Et s'il a l'impression d'être habité intérieurement, c'est justement parce qu'à travers le dessin il prend conscience de son intériorité qu'il lui est possible de la représenter d'abord et de composer un nouvel agencement ensuite. Intérieurement donc, un soi nouveau devient alors possible. Rilke

notamment, depuis son espace du dedans, entendra ses « résonnances intérieures » comme un appel à se « donner lieu ».

Selon le champ de la spatialité, le faire artistique est interprété comme l'expérience sensible de l'espace. D'abord extérieur, l'espace de l'artiste est mis en échange avec ce qui l'entoure. Il s'éprouve dans le monde dont il fait partie. Concrètement, il n'est pas en distance, mais dans la disposition de celui qui se regarde, en retrait. Selon cette approche de la spatialité, qui met l'accent sur notre mode d'être au monde, l'interprétation de l'espace est d'abord associée aux autres et au contexte. Elle aide à concevoir l'espace selon qu'il est destiné à la fois au contexte et aux personnes qui s'y trouvent. Successivement, cette approche conduit à reconsidérer les interactions entre les espaces du dehors et du dedans. C'est pourquoi elle donne une place conditionnelle à la question de l'espace au sein des enjeux formatifs de la pratique artistique. Quitter sa forme du dehors, ce modèle préformé et se reformer du dedans, se donnant ainsi forme intérieurement, met l'artiste devant sa *responsabilité* d'avoir à réorganiser ces petits morceaux de soi perçus comme des signes, en somme d'« avoir à se former ».

***Le thème de la liberté.*** La thématique essentielle du faire artistique, tel qu'il nous est révélé à travers les champs de la relationalité de la spatialité et depuis l'horizon de la temporalité, est celle de la *liberté*. Se sentir libre, telle est l'exigence première de celui qui s'accorde au dessin. Tel est aussi le mouvement de celui qui a su dépasser toutes les résistances qui font de lui un spectateur du monde, pour s'engager seul et responsable de lui-même dans l'acte de se faire. L'artiste des règles et des contraintes imposées par les autres, pour s'engager seul dans l'expression de lui-même (relationalité). Il s'affranchit aussi du temps chronologique qui règle son existence pour s'approprier dans l'action en son temps en propre (temporalité). Il est enfin libre de quitter l'espace « public » où nous sommes à l'avance préformés pour nous retrouver face à sa responsabilité de se donner lieu (spatialité). Faire, dessiner,

un geste qui pousse l'artiste à s'affranchir, avec ce sentiment de *liberté* comme modalité essentielle à la formation de l'œuvre. Claudie, Esse, Jacquie, Domi et Gene, racontent ce plaisir de partir libre en peinture, comme celui de partir à l'aventure. Elles font part de l'ivresse, de la joie et du bonheur qui accompagne ce départ en création. Nous avons que trop vécu, pour savoir que l'on ne se forme pas dans la contrainte. C'est le sentiment de joie et liberté qui ouvre notre formation. C'est donc dans la joie de l'affranchi, celle du voyageur que pouvons nous dessaisir du regard des autres, du temps chronologique et de l'espace préformé. C'est aussi dans la joie que nous ouvrons nos possibles, libres du regard des autres (relationalité), libres de devenir (temporalité), libres de se donner lieu d'être (spatialité). Si l'artiste veut concrètement s'accomplir, s'il choisit par conséquent de se former, il devra faire œuvre dans la liberté. Or, la liberté prend son sens dans l'enthousiasme. Peindre dira Gene « C'est comme une bouffée d'air frais ». Le souffle de joie que procure la liberté, deviens la condition même de l'artistique en formation de soi, et peut-être même, fondamentalement celui de toute formation.

Toutefois, si toute démarche formative n'a de sens que par les dimensions d'enjouement et d'entrain qu'offre le sentiment d'être libre, nous savons aussi que cette liberté ne s'acquiert que par la force d'une présence, d'une attention aigüe et sensible. C'est dans le *recueillement* qu'apparaissent les possibles de soi en sa formation. En effet, ces prises de conscience que nous avons rencontrées à l'analyse du faire artistique, celles que nous avons dégagées de la manière d'être au monde de l'artiste, exigent une présence à soi, aux autres et au monde, tel qu'elle ne saurait être possible que dans le plus profond des recueils. Nous avons en effet découvert combien le faire artistique installe l'artiste dans un degré d'attention qui de toute évidence fait appel à une hypersensibilité. L'artiste connaît bien par ailleurs cet état de recueillement qui s'impose de façon conditionnelle à son dessin. Il reconnaît aussi avoir du mal à s'y engager si ces conditions ne sont pas respectées. Toutefois, il est clair qu'il ne suffit pas de s'installer dans une sorte de tranquillité pour que la formation vienne. En dessinant, l'artiste est attentif à cette mise hors de ce soi

qu'initie la peinture, une mise hors de soi qui est libre dans son avancée vers un autre soi-même. Son recueillement est l'ouverture même de cette liberté transformatrice. C'est dans le recueillement qu'il s'ouvre sur ses autres possibles. Il serait certes extrêmement difficile dans une situation ordinaire de la vie quotidienne d'en arriver à un tel niveau de concentration et de conscience. C'est par le faire artistique, à cause ou grâce à la qualité de l'attention qu'il impose, qu'il devienne possible de se recueillir et par conséquent de se former.

Par ailleurs, l'artiste raconte qu'au terme de sa création, il a l'impression « d'être vidé », « d'avoir tout donné », voire d'être « complètement épuisé ». En se coupant ainsi du monde extérieur, et en entrant dans l'intensité du *recueillement*, l'artiste nous montre en cela une autre condition essentielle à la formation. Faire, dans l'horizon de la temporalité et depuis les champs de la spatialité et de la relationalité, c'est donc savoir se recueillir, en se maintenant dans l'ouverture de nos possibles, afin de créer soi-même, en toute liberté, les conditions de possibilité de sa formation.

Depuis les champs de la spatialité et de la relationalité et dans l'horizon de la temporalité, la liberté dans recueillement pose la liberté comme sentiment essentiel à la formation de l'œuvre et à la formation expérientielle. Pour Claudie, Esse, Jacque, Domi et Gene, notamment, dessiner ou ébaucher une œuvre est marqué par le recueillement sur un soi authentique et produit une prise de conscience de son être « mondain » et « préformé » et sa responsabilité de se former. Alors qu'un sentiment de liberté le pousse hors du monde, à se saisir dans son temps en propre, cette liberté devient aussi la condition à la mise en forme de son œuvre. De l'œuvre en soi, de soi dans l'œuvre, sous un même rapport à soi, dans le même espace, et ce depuis le même horizon.

***Faire dans le recueillement, avec un sentiment de liberté, révèle la solitude, la responsabilité et l'action comme conditions à la formation.***

Peindre, c'est savoir quitter les autres pour se retrouver seul en soi-même, c'est aussi savoir laisser l'espace préformé qui nous constitue et c'est enfin prendre conscience et s'approprier son temps en propre. Peindre n'est ainsi possible qu'à travers cette liberté ressentie, vécue, cette libre conscience qui ne s'atteint que dans le recueillement. Peindre dans la *solitude*, pour accompagner ce dessaisissement de soi, apparaît comme étant une condition de notre engagement dans l'*action* de se former. Ce que l'artiste découvre alors c'est sa *responsabilité* face à sa propre formation, un sentiment qui se pose alors comme une révélation : l'exigence d'*avoir-à-se-former* (Honoré). Ainsi donc faire son œuvre, en se tenant hors de soi-même, attentif dans l'ouverture, avec un sentiment de liberté qui pose ainsi ses conditions à la formation. : enfin libres de se former autrement. La liberté se pose comme une exigence, l'exigence d'un possible, l'ouverture à la possibilité de sa formation. De soi dans l'œuvre et de l'œuvre en soi, dans le plus profond des recueils, nous ne peignons pas ce que nous sommes, mais nous devenons ce que nous sommes en train de peindre.

**5.1.3 Regarder dans la pratique de soi depuis la relationalité, la temporalité et la spatialité; ou la création, l'attente et l'imagination comme conditions à la formation.** La troisième étape est créative. Regarder dans la pratique artistique consiste à miser sur sa propre capacité créatrice, afin de faire évoluer la signification du vécu, tel qu'il s'est exprimé dans le faire, par les moyens du langage plastique (geste couleur matière). Des incitations symboliques (l'eau la terre le feu l'air par exemple) apportent du vocabulaire à l'expression plastique et surtout permettent de faire évoluer l'expérience dans des régions parfois ignorées de soi-même. Ce qui s'accomplit ainsi dans le regard c'est la création en somme dans l'attente et l'abandon de soi à l'œuvre. Cette dimension créative opère selon une mise à distance nécessaire à la création. L'expérience de l'altérité qui

constitue en soit cette mise à distance, devient en quelque sorte l'exigence première à la compréhension du vécu sensible.

***Regarder dans le champ de la relationalité.*** Le regard génère un sentiment étrange. Au moment du regard, Claudie, Esse, Jacquie, Domi et Gene évoquant ce sentiment d'étrangeté qui à cette étape de la peinture, les habitent. « Comme si un autre travaillait à ma place » dira Domi. « Un autre qui n'est pas moi » dit Claudie. « Qui n'est pas moi et que est aussi moi » ajoute Claudie. Ce sentiment d'étrangeté est aussi présent dans nombre d'écrits d'artistes. Comme pour Claudie, Esse, Jacquie, Domi et Gene, il semblerait que les choses parlaient d'elles-mêmes ou se faisaient par elles-mêmes. Comme lorsque Domi se demande qui prend les décisions de couleurs et de formes. Une autre se voit parfois dans la consternation à regarder son œuvre jusqu'à ne pas la reconnaître. Complètement détaché de ce moi qui fait œuvre, dira Giacometti. Aucun artiste ne peut dire exactement comment les choses se passent, concrètement. Il ne sait pas exactement. Mais il y a bien quelque chose qui échappe à ce moment du regard, qu'aucun artiste ne peut identifier clairement. Sinon qu'il ressent ce sentiment d'étrangeté, d'être à la fois celui qui fait et aussi d'être un autre.

Nous reconnaissons l'expérience de l'altérité comme une situation fondamentale de la création plastique. L'artiste porte son œuvre et est porté par son œuvre. Progressivement, avec elle et en elle, il est transporté jusqu'à ce pur moment où, complètement hors de lui-même, l'œuvre semble se faire d'elle-même. L'œuvre est ainsi traversée par l'expérience de l'altérité. Ce que l'artiste évoque par cette impression étrange que l'œuvre se fait d'elle-même en dehors de lui et donc avec ce sentiment d'étrangeté qu'il reconnaît. « L'artiste n'atteint directement l'autre de son œuvre qu'au prix du silence de la raison à propos de cette expérience » (Daignault, 1985, p.115). De son expérience il a du mal à en parler. Mais c'est lorsqu'en silence l'artiste se ressent avec ce sentiment d'étrangeté qui l'habite, l'Autre se donne.

Tendu, dans un aller-retour, à regarder, à faire et à regarder encore ce qui est en train de se faire, l'Autre de lui-même se donne à sa peinture. Ce qui veut dire que l'altérité est ce qui « autorise » l'autre dans l'œuvre. Ce qui voudrait peut-être dire encore que c'est l'expérience de l'altérité qui accorde à son œuvre sa part d'humanité. « Humain parmi les humains » dira Van Gogh. Cet échange de soi en l'œuvre et de l'œuvre en soi serait peut-être la clé pour comprendre mieux ce qui en est de cette étrangeté ressentie par l'artiste au cœur de son processus de création.

Mais c'est peut-être aussi ce qui permet à l'œuvre d'atteindre l'artistique. Nous savons tous ce qu'il en est d'une œuvre d'art qui ne touche pas, qui n'atteint pas le cœur des hommes. Nous connaissons aussi ces œuvres qui au contraire nous touchent, profondément. Pourquoi? Il y a peut-être dans l'expérience de l'altérité la réponse à cette question. Le processus de création pousse l'artiste, dans cette expérience qui étrangement, hors de lui-même, il fait entrer dans son œuvre un peu d'humanité. Une part d'humain que nous pouvons reconnaître en l'œuvre. C'est aussi ce qui offre à l'œuvre sa qualité en tant qu'œuvre, sa qualité artistique. C'est donc dire que l'artistique serait la part d'humanité reconnue dans l'œuvre. Et la condition pour qu'une œuvre devienne « humaine » serait justement que l'artiste puisse vivre à travers elle l'expérience de l'altérité. Avec son processus de création, l'artiste atteint cette pointe d'altérité qui accorde à son œuvre une part d'humanité. Ce qui, du même coup, accorde à l'œuvre son caractère d'œuvre, en tant qu'œuvre artistique. Et donc pour poursuivre dans cette logique qui veut que celui qui fait œuvre se fait lui-même, c'est dans l'altérité, parce que hors de moi je peux reconnaître en moi une part d'humanité, que je me forme. La *création* comme processus et l'expérience de l'altérité qui la constitue seraient donc conditionnelles à ma formation.

***Regarder dans l'horizon de la temporalité.*** Faire, regarder et se laisser faire. C'est ce qui se dégage des récits Claudie, Esse, Jacquie, Domi et Gene. L'artiste regarde sa peinture, il fait et il refait et il regarde encore en ayant toujours le

sentiment d'avancer. D'être en mouvement. Il avance dans sa peinture comme s'il était lui-même accordé, à part entière au temps de la peinture. Mais en réalité, s'il a l'impression d'être en accord avec la durée de l'exécution, nous savons que ce temps-là, ce « temps qui dure » de la peinture est son « temps à lui ». Son temps vécu transposé dans son exécution. L'artiste dit souvent qu'il travaille à son propre rythme. Ou il adopte « une vitesse de croisière ». Il pourra même être agacé, jusqu'à ne plus pouvoir produire s'il est mis hors de son temps. L'artiste prend son temps. Au sens littéral de prendre ce temps qui est le sien. Il s'accorde à son propre rythme. Au rythme du cœur qui bat, dira joliment Ben Jelloun. Dans la peinture, il s'accorde à son temps réel, ce temps tel qu'il le vit, intérieurement. L'art est du temps vécu. D'ailleurs, ces allusions à la vie sont présentes dans toutes les descriptions d'artistes. Il semble bien qu'en peignant, l'artiste s'accorde à « la vie ». Comme s'il n'offrait plus de résistance à la vie dans son avancée. La consonance, ce sentiment de se sentir dans la plus pure harmonie avec la vie est souvent évoqué. Gene dira qu'elle a l'impression d'« être sur son chemin » comme si elle était en parfaite adéquation avec sa vie.

Par ailleurs, il semble bien que peu importe le sujet de la peinture ou ses objectifs ou les matériaux utilisés ou même le contexte dans lequel elle est réalisée, rien ne peut avoir un effet particulier sur la durée de l'exécution. Peu importe aussi, l'émotion, les sentiments, les situations ou les expériences plus ou moins sensibles ou difficiles, vécus au moment de peindre, l'artiste vit sa peinture dans un temps qui est toujours le même. Son rythme ne varie pas, il demeure dans toutes les situations, inchangé. Par exemple, l'artiste ne va pas peindre un jour promptement dans un élan de joie et le lendemain dans une lente désolation. Il peint dans son temps, il adopte et s'accorde à son temps en propre.

Peindre en son temps, cela veut dire aussi pour lui savoir attendre. Se mettre dans l'attente, dans une attente qui n'attend pas, qui ne sait pas ce qu'elle attend. Dans l'atelier, l'artiste attend. Couches par-dessus couches de papiers de coups de

crayon, de pigments et de couleurs posés en ajouts successifs. Le geste libre parce dans l'attente il se permet de vivre en son temps. En atelier, il ne pense pas à exprimer, il dessine. Il dessine seulement. Il ne s'attache pas une idée, à une pensée ou à une émotion, il laisse le temps s'exprimer à travers lui. Ses idées deviennent floues, vagues, jusqu'à disparaître au fur et à mesure qu'il dessine. Même le temps lui échappe. Il laisse venir. Il attend. Il laisse glisser le crayon, le pinceau. Dans le dessin, dans la peinture l'artiste est entier concentré à ce qui s'échappe de lui. Et si l'*attente* est vécue pour l'artiste comme un cadeau de la vie, c'est qu'il sait se laisser faire « comme la feuille se laisse faire par le vent ». Dans sa peinture, l'artiste regarde et se laisse faire, parce qu'il sait atteindre cette condition première de la formation, celle qui s'accorde dans l'*attente* à ce qui vient et qui transforme, à ce qui change et forme.

***Regarder dans le champ de la spatialité.*** En atelier, exclusivement lorsque l'artiste est dans un processus de création, il ne cherche pas à dire, pas plus qu'il ne cherche à exprimer quelque chose. Encore moins voudrait-il représenter une image. C'est ce qui se dégage notamment des récits Claudie, Esse, Jacquie, Domi et Gene. Lorsqu'il regarde sa peinture il compare, il juge, il évalue certes, mais il ne saurait dire comment ou avec quoi. En réalité, il ne compare pas avec une image préconçue, puisqu'il ne connaît pas à l'avance l'image à faire. Il ne compare pas non plus avec un sentiment, car il ne sait pas l'émotion qui se dégagera de son tableau. Il ne considère pas sa peinture selon un sujet ou un thème ni avec autre chose de clair ou de précis, qu'il aurait prévu. D'ailleurs lorsqu'il peint il n'y a plus autour de lui de modèle, plus d'images ni plus rien. Toutes les références matérielles qui avaient donné l'impulsion du départ ont été abandonnées au profit de la peinture elle-même, en train de se faire. Il y a chez l'artiste, à un moment de son processus, une impression un peu générale que le sujet de la création comme tel lui échappe. L'artiste laisse aller le sujet à propos duquel il travaille, non pas qu'il l'aurait laissé tomber, ou oublié, mais plutôt il laisse le sujet se dire de lui-même. Il abandonne le

sujet à lui-même. C'est la peinture qui s'organise devant lui, sans modèles, sans rien qui puisse la préfigurer. Il regarde simplement l'image se faire pour elle-même, par rapport à elle-même. Il est « dans » la peinture, complètement immergé si l'on peut dire, dans son espace pictural. Il côtoie les formes et les matières, il évalue ses forces et ses faiblesses, de la partie au tout et du tout à la partie, de façon presque obsessionnelle. Et lorsqu'il regarde ainsi, il exerce son regard. Il l'affine. Il tente l'équilibre. D'ailleurs, ce regard-là devient sa seule préoccupation. Il s'agit de création en somme, avec l'artistique comme visée. Peindre, dessiner, ce moment du regard, maintient l'artiste « dedans », comme une occasion pour lui de se positionner différemment et de s'ouvrir à de nouvelles possibilités.

Dans sa peinture, avec tous ces signes de soi, il évalue, il considère et il organise, l'artiste réorganise littéralement son espace intérieur. Les couleurs, les formes, les taches sont autant de signes de lui-même qu'il recompose, autrement. L'équilibre qu'il recherche dans sa peinture deviendra son équilibre à lui, son accomplissement. Concrètement, nous dirons qu'avec la peinture il se donne « lieu » d'être. En se recomposant, il « tâte ses possibles » dira Jacques. Dans sa peinture, l'artiste est dans l'être de lui-même. Dans l'être. Il réorganise son espace intérieur selon une nouvelle façon de se penser, une manière qu'il ne connaît pas encore. Il donne forme à son espace, selon son style, sa manière propre d'être au monde. Il travaille sa peinture exactement comme il est dans sa vie. Tel il construit son espace telle il construit sa vie. Dans sa peinture, il est comme en lui-même, il transpose. Il n'invente pas, au sens littéral de la création, mais il modifie, il transforme, il se déplace, il s'imagine. S'imaginer soi-même (*Bildung*) non pas se créer de toutes pièces, mais se transformer, se modifier, se déplacer en soi-même. Se donner une nouvelle image, se créer dans un nouvel effet. En installant différemment mon intérieur, je donne une nouvelle vie aux choses anciennes qui étaient là dans l'habitude de mon regard. L'artiste fait de même dans sa peinture, il réorganise son monde intérieur de façon à lui donner une nouvelle vie. Gene dira que peindre pour elle est comme une « renaissance ». En peinture, l'artiste parle couramment de

transposition. Il dira souvent qu'il transpose un sujet en l'ouvrant aux possibles de l'imaginaire. Or dans l'espace pictural, c'est lui-même qu'il transpose. Mais pour y arriver, il devra développer son regard, avoir de l'imagination. Une autre condition essentielle à ma formation est certainement cette nécessité d'avoir un certain regard, un regard imaginatif qui rendra possible ma transposition. Un regard chargé d'imagination afin de pouvoir me transposer dans l'équilibre d'une image possible. Enfin l'*imagination* comme condition de formation, pour se créer, pour se former autrement.

*La thématique de l'altérité.* La thématique essentielle, que nous avons dégagée de ce temps de l'artistique qu'est le regard, et ce, depuis l'attention que nous avons portée sur les champs de la relationalité de la spatialité et l'horizon de la temporalité, est l'*altérité*. Traverser l'expérience de l'altérité est le fait de l'artiste qui avec la peinture ou le dessin s'engage dans un processus de création. Avec l'artistique comme visée, l'altérité comme passage est aussi l'expérience de ce lui qui, dans un processus de formation, se tient hors de lui-même dans l'ouvert, exactement là où l'Autre se donne. Avec l'altérité comme expérience implicite, l'artiste va dans le dessaisissement de lui-même. Et pour répondre aux exigences de la création plastique, il parvient jusqu'à « laisser venir » l'autre en son œuvre. Peindre dans l'altérité en somme, de façon à ce que l'autre de soi-même, cet « autre humain comme moi » s'installe en son œuvre (dans la relationalité). L'artiste apprend aussi la patience, lorsqu'il développe sa peinture en son temps propre de manière à ce qu'il puisse faire et se laisser faire dans l'attente (la temporalité). Il saura aussi avec le temps affiner son regard de façon à pouvoir se transposer lui-même, afin de se donner lieu d'être avec une imagination toujours renouvelée (spatialité). Son travail symbolique du regard, non seulement apporte du vocabulaire à son image, mais surtout permet de faire évoluer l'expérience dans ces régions ignorées de soi-même. Peindre et faire évoluer sa peinture selon un processus de création, pousse l'artiste dans l'altérité. L'artiste vit alors une avancée vers l'autre,

vers ce qui est soi, mais pas seulement, vers le « tout autre » (Levinas, 1979). Avec l'expérience de l'altérité comme condition essentielle à la création « de » l'artistique, l'artiste reconnaît son sentiment d'étrangeté.

L'altérité prend tout son sens dans l'abandon. Claudie, Esse, Jacquie, Domi et Gene, l'évoquent chacune à sa manière, il y a effectivement dans leurs expériences des moments où elles ont l'impression de s'abandonner à la peinture en train de se faire. Elles font part de cette impression, par les expressions de se « sentir ailleurs », être « emportées » ou « transportées ». Mais toujours et à chaque fois, ce sentiment s'accompagne de celui d'être harmonieusement engagées dans le cours de la vie. Nous savons maintenant que se former procède de l'altérité. Hors de soi dans l'abandon de nous-mêmes la formation devient possible. C'est ce sentiment d'étrangeté, révélateur de notre abandon, qui a pour effet d'inciter à lâcher prise et à laisser venir. Laisser venir ce que nous sommes, et conséquemment ouvrir notre formation. Jusqu'à ce que l'oeuvre selon Daignault (2012) nous apprenne que nous n'avions pas vu ce que nous voyons de nous-mêmes. De ce soi qui n'est plus le même, qui est aussi tout autre. Honoré considère « [...] l'altérité comme le creuset d'où jaillit notre l'existence humaine. » (1992, p.199). C'est donc dans l'abandon, lorsque l'artiste touche à l'altérité au creux de son processus de création, lorsque sa pratique vise l'artistique que nous pouvons dès lors envisager la formation de soi-même. Une formation qui dans l'attente et avec imagination, développe un regard formatif de soi. Ce que je vois « c'est comme un autre moi-même », dit Domi. Car, « Le moi est par essence au-delà de lui-même puisqu'il se constitue depuis le vide de l'advenir qui est pure extériorité » lui répondra Husserl (cité par Honoré, 1990, p.209).

***Regarder dans l'abandon avec l'expérience de l'altérité : la création révèle dans l'attente celui qui a l'imagination de sa formation.***

Alors qu'un sentiment d'étrangeté maintient l'artiste hors de lui-même, tendu dans

l'abandon à laisser la peinture se faire, l'artiste entre dans l'expérience de l'altérité, il est dans une pure relation à l'Autre. Cet accès à l'altérité lui est offert par son processus de création, car il lui donne la possibilité de s'ouvrir « au-delà » de lui-même (Merleau-Ponty, 1964) pour embrasser « le tout autre » (Levinas, 1979). L'altérité est condition de l'œuvre qualifiée d'« artistique », voire nous pensons que l'altérité l'essence même de la création. Pour l'artiste, cet engagement hors de soi lui permet de se rapprocher d'un soi autre, plus authentique. Mais cet engagement comporte des exigences. Il lui faudra nécessairement s'engager dans la *création* avec cette nécessité de savoir s'abandonner à l'Autre dans l'*attente*. Attendre dans l'étrangeté pour créer dans cette hésitation prolongée entre le son et le sens dont parle Valéry (Daignault, 1985) est le lieu de l'altérité comme passage à la formation de soi. Dès lors il sera possible de parler de l'*imagination* de la forme, celle de s'imaginer soi-même, de se mettre en forme d'image (*Bildung*) de soi. Telles sont donc les conditions essentielles de toute pratique de mise en forme d'une œuvre qui porte l'artistique comme visée. Telles sont aussi les conditions de toute pratique de mise en forme de soi qui vise la formativité. Apprendre à se tenir hors de soi, et à s'abandonner à ce qui forme dans l'altérité, voilà donc dans la pratique artistique ce passage formatif, où *savoir-se-former* apparaît comme un impératif : apprendre à laisser venir un être en forme de soi. Plus humain. Sans doute.

**5.1.4 Partager dans la pratique artistique comme pratique de soi depuis la relationalité, la temporalité et la spatialité; ou autrui, l'occasion et soi-même comme conditions à la formation.** La quatrième étape est formative. Partager dans la pratique artistique complète la démarche de création dans le partage avec autrui. Dans la surprise, l'artiste découvre son œuvre et fait un retour commenté « à vif » sur ce qu'il voit de son œuvre tout juste terminée. Avec les autres dans un contexte de liberté et de confiance, ce qui s'accomplit ici, c'est la reconnaissance de l'œuvre orientée, sur le plan formatif, vers son appropriation par l'artiste. Un entourage emphatique est à ce stade la condition

nécessaire à l'intégration et à la compréhension de l'expérience vécue. À terme, nous parlerons d'œuvre d'art lorsque de cette rencontre émerge une expérience partagée, intersubjective, lorsque dans l'altérité, chacun accorde à l'œuvre son existence en tant qu'œuvre « humaine ».

***Partager dans le champ de la relationalité.*** Viens un moment où l'œuvre se termine. L'artiste sort littéralement de son œuvre et il la découvre. Ce moment charnière est toujours raconté avec un sentiment d'étonnement par l'artiste. « Comme si quelqu'un d'autre avait peint à ma place » dira Gene. Les descriptions de Claudie, Esse, Jacquie, Domi et Gene évoquent toutes cet étonnement devant l'œuvre finie. Lorsque le tableau se pose enfin devant le regard de l'artiste, celui-ci est étonné par ce qu'il voit, il ne s'y attendait pas. Parfois, il est consterné, ou même ébahit, parfois saisi, ou déçu. Mais c'est toujours avec une émotion la plus sincère et dans la surprise que l'artiste découvre son œuvre. Sa surprise peut même aller parfois jusqu'à un véritable choc esthétique. Étonné donc, il découvre son œuvre, qui n'est pas encore « une » œuvre au sens de l'artistique. Car c'est précisément le partage, qui accorde à la peinture son statut d'œuvre d'art. Rappelons brièvement, que nous le voulions ou non, que nous le reconnaissons ou pas, l'Autre est toujours là. Symboliquement, l'Autre est cette part d'humanité en nous et qui nous concerne tous en tant qu'homme. Or, nous ne sommes humains que dans cette conscience commune d'être des humains. L'artiste, par son processus de création, a montré qu'il ouvrait son œuvre à cette part d'altérité. Dans le partage, l'appréciation de l'œuvre en appelle à dévoiler l'humanité qu'elle contient. Reconnaître l'Autre dans l'œuvre serait peut-être même le fondement de notre sensibilité à une œuvre. Comme si l'altérité commandait notre appréciation de l'œuvre. C'est néanmoins l'altérité qui guide le regard de celui qui avec l'artiste découvre son œuvre. Dans le partage, lorsque l'artiste et ceux qui l'accompagnent contemplant l'œuvre finie, tous regardent avec un œil empreint d'humanité. Ensemble, ils partagent avec l'œuvre cette impression commune. Chacun cherche à reconnaître dans l'œuvre cette part

d'humanité qu'il a en lui-même. Concrètement, ceci pourrait se traduire par tout ce qui rend une œuvre « vivante » : ses traits, ses formes et ses couleurs. C'est-à-dire ce qui dans l'œuvre porte la trace de la vie de l'artiste, la marque de son geste ou la mémoire de ses mouvements. Tout ce qui dans l'œuvre traduit son humanité et apparaît comme sa signature : les traces de son attitude, le témoignage de sa temporalité bref, tout ce qui dans l'œuvre raconte le vivant de l'artiste. Une œuvre d'art est la mémoire d'une manière singulière d'être au monde. L'art, c'est du temps vécu qui s'inscrit dans la matière. Et c'est précisément ce qui émeut dans une œuvre d'art, ce qui touche vraiment. Nous le savons depuis longtemps, nous ne sommes pas émus, des prouesses techniques, mais ce qui de l'œuvre est bien vivant, par ce que l'artiste a pu y mettre de lui-même. C'est donc dans le partage, lorsqu'il y a cette reconnaissance de l'œuvre, pour ses qualités humaines, que cette dernière acquiert son statut d'œuvre d'art. Parce que l'œuvre ne devient véritablement œuvre que lorsqu'elle est traversée d'humanité, par les yeux de celui qui la regarde se pose un peu d'humanité. Parce qu'à ce moment-là nous sommes touchés, l'œuvre touche ce qui se nomme de l'« artistique ». C'est donc dans le partage que l'œuvre acquiert son humanité, et qui permet de la qualifier d'artistique.

Exister artistiquement pour une œuvre est de la plus haute importance sur le plan formatif pour l'artiste. Car c'est aussi le moment-clé où l'artiste « s'existe » en lui-même. C'est-à-dire qu'il prend forme. Aucune formation, aucune formation de soi ne se développe indépendamment de ce rapport à l'Autre. La reconnaissance de soi passe nécessairement par la reconnaissance de l'autre, et donc par l'altérité. Cet Autre qui se révèle de l'œuvre, est celui-là même qui rend possible la révélation de l'artiste à lui-même. Ce que l'artiste voit dans son œuvre c'est lui-même « comme un autre » (Ricoeur). Esse dira : « Je suis là et j'existe ». Car à chaque visage qu'il peint, ou arbre ou montagne l'artiste peint son Autre. « C'est un autre moi, un possible » dira Jacquie. C'est pourquoi ce qu'il découvre à la fin, dans l'étonnement, lui semble à la fois « étranger et familier » selon Gene. Ce qui apparaît de l'œuvre est à l'artiste ce qu'il découvre en lui-même, son humanité. L'expérience de la création serait

l'acte de découvrir qui contient en lui-même la création de ce qui va être découvert : notre propre être. (Paz, 1965). Or, c'est précisément au moment du partage que l'artiste prend cette forme-là, cette forme de l'Autre qu'il reconnaît dans son œuvre. Dès lors au moment où il découvre son œuvre, dans le partage, l'artiste prend sa forme humaine. Il se fait autre. C'est à ce moment-là que nous pouvons dire avec Honoré (1990) qu'il existe en formation.

Par contre, si c'est grâce au partage que l'artiste se forme, c'est justement et aussi parce qu'avec autrui ils ont accordé à l'œuvre son humanité. Qu'ils se sont reconnu Autres en elle. Est-ce à dire que seul face à son œuvre l'artiste ne se formerait-pas? Nous pensons en fin de compte que nous nous formons ensemble. On ne transforme sa main qu'en la mettant dans une autre dira Paul Eluard. C'est parce qu'ensemble ils se sont reconnus dans l'Autre, « c'est-à-dire le moi qui n'est pas moi » (Sartre, 1947) qu'ils ont accordé à l'artiste son pouvoir de se former. L'artiste se forme à travers cet Autre de l'œuvre partagée avec autrui. C'est donc dire que le partage est la condition essentielle à la formation de l'artiste. C'est parce qu'ils se posent ensemble comme des révélateurs de l'Autre, que l'artiste vient en monde (Honoré), se met au monde, dans un monde commun, un monde ainsi partagé. Un monde reconnu partageable. Et qui rassure aussi peut-être : « Je ne suis pas seul au monde. » Dès lors, se former pour l'artiste n'est concevable qu'à travers un partage. On ne se forme qu'avec l'autre, autrui. C'est pour le moins le nœud que l'artiste aura à délier s'il veut se former. Car il apparaît de ce constat qu'il y a la condition la plus difficile peut-être, et pourtant celle qu'il devra résoudre s'il veut vivre en sa formation : c'est l'autre. Mais quel autre?

Cette relation à autrui, que nous avons déjà annoncée comme fondement de la formation humaine, se présente dans les termes de l'intersubjectivité. En partageant son œuvre avec quelqu'un, ces deux consciences se reconnaissent l'une pour l'autre, subjective dans un sentiment d'intersubjectivité. Et c'est précisément en se reconnaissant comme consciences subjectives que l'artiste se reconnaît en lui-même

pour ce qu'il est : un sujet comme conscience de soi. C'est donc dans cette réciprocité que l'artiste se saisit en lui-même comme sujet. Autrement dit, dans le partage de l'œuvre, l'artiste se forme avec autrui, parce qu'il y a dans l'intersubjectivité, une reconnaissance commune. Mais cela veut dire aussi que l'on ne se forme pas avec n'importe quel autre. Se former dans une relation intersubjective, fait qu'autrui lui aussi se reconnaît en vous, sujet. Se reconnaître ainsi ensemble dans l'altérité, exige un environnement emphatique et accueillant, un autre nécessairement ouvert, un autre bienveillant dira Taylor (1998). Tel qu'il nous est révélé depuis le champ de la relationalité, partager son œuvre avec autrui comme condition, mais un autre bienveillant, est peut-être la clé de notre questionnement. Elle est du moins ce qui nous permet d'affirmer qu'*autrui* est une condition essentielle à la formation humaine.

***Partager dans l'horizon de la temporalité.*** Lorsqu'au moment du partage, l'artiste découvre son œuvre, ce qui peut le surprendre c'est certainement qu'elle puisse contenir la marque de son histoire. Or analyser ce moment de partage depuis le champ de la temporalité permettra de comprendre mieux comment l'artiste se situe dans son rapport « intérieur » au temps vécu. Dès lors, ce que l'artiste reçoit dans le plus grand étonnement, ce que le tableau lui donne à voir, il ne s'y attendait pas. « Je ne pensais pas y avoir mis tout ça », dira Gene. Et elle ajoutera « Je ne savais pas qu'on mettait autant de soi dans la peinture ». Cette surprise est certainement liée au fait que l'artiste est soudain mis face à un souvenir, à une part de son histoire qu'il n'a jamais eu l'impression de peindre. En tout cas pas consciemment. En aucun moment de son processus de création, l'artiste ne sait à l'avance de quoi sa peinture sera faite. Et pourtant ce qu'il découvre c'est bien lui, c'est une part de son histoire qui apparaît. Comme un souvenir qui advient malgré soi dirons-nous. Les descriptions de Claudie, Esse, Jacquie, Domi et Gene évoquent cet étonnement devant l'œuvre finie, et chacune à sa manière, elles racontent la survenue d'un souvenir. Elles évoquent cette impression de n'avoir eu aucun contrôle sur ce

qui est advenu. Gene en témoigne par exemple : « Je me rends compte que je parlais à ma mère ». Ainsi ce qu'elle découvre de son œuvre, cette part de spiritualité dont elle est contenue, lui rappelle sa mère et les conversations qu'elle a pu tenir avec elle. Et pourtant, le sujet de l'œuvre, sa thématique de création, n'avait jamais eu au départ, ce souvenir-là. De même pour Esse. « Tout ce calme, je ne m'y attendais pas ». Un souvenir d'une période de sa vie plus agitée, elle y voit une colère dont elle ignorait la portée, une colère apprivoisée. L'artiste raconte ainsi et à chaque fois cette « marque de l'intime » (Claudie) qui survient sans l'avoir vraiment décidé. Un souvenir conscientisé. Elles diront toutes qu'un souvenir « remonte ». Comme si le temps ne poursuivait pas un tracé linéaire, de gauche à droite, mais remontait pour apparaître avec de l'épaisseur. Davantage comme une boule de neige qui s'enroule sur elle-même. Nous comprenons que la peinture agit ainsi sur notre « mémoire involontaire » cette mémoire dont nous parle Proust (Kristeva, 1994) qui ne cherche pas à se rappeler, mais qui laisse venir.

Cette mémoire donc, qui laisse monter un souvenir et le ravive. Qui lui redonne vie, dans l'ici et le maintenant du temps présent. Il ne s'agit pas d'un souvenir qui traduit l'exactitude des faits qui se sont produits dans le passé, mais exclusivement ce qui de son souvenir peut pousser vers demain. Ce qui d'un souvenir aurait de l'avenir. Un souvenir donc, qui du fait d'advenir au présent, préfigure son lendemain. Domi raconte par exemple « Je ne me rendais pas compte d'avoir été si affectée de cette situation dans le passé ». Cette prise de conscience, n'est pas liée aux détails, aux faits marquants qui constitue en soit la « vérité » d'un souvenir, mais concerne exclusivement les restes d'un souvenir, qui, pourront peut-être projeter l'artiste vers demain. En somme ce que l'artiste retrouve de son souvenir, ce qu'il considère qui pourrait le porter à l'avenir. C'est ce que l'artiste exprime en disant « Peindre tient lieu d'histoire ». Cette conscience de soi que l'artiste rencontre en faisant œuvre, n'est donc pas une meilleure connaissance des faits passés, mais une reconnaissance de ce qui dans les faits passés, nous met en pratique vers notre avancée. Ainsi, tel que

le dira Merleau-Ponty (1969) nous sauvons de notre passé que ce qui mérite de fonder notre avenir.

Ainsi fonder notre avenir est certainement ce qui accorde à la peinture son occasion formative. À proprement parler du processus de création, je me forme en donnant de l'avenir à mon souvenir. Ce souvenir qui advient dans le présent de mon œuvre. Un constat qui bouscule nos représentations de la formation et nous oblige à reconsidérer ce qui est en exactement d'une dynamique formative. En effet, l'expérience des artistes, telle qu'elle se révèle dans les descriptions, nous montre plus précisément ce qui en est du mouvement de la formation. Ainsi, selon ce que nous avons vu depuis le champ de la temporalité, il semblerait que la formation advient, non pas parce tant parce que nous nous rappelons nos histoires passées, ni parce que nous en connaissons davantage à propos de nous-mêmes ou à propos de ce qui nous est arrivé. Nous nous formons à travers ce qui advient au présent. Nous nous formons avec les restes de nos histoires, tel qu'ils sont vécus dans le temps présent de la peinture. En clair, se former ne veut probablement pas dire se connaître mieux soi-même, au sens de se révéler à soi-même dans nos détails ou nos secrets, mais voudrait dire au contraire saisir l'occasion, dans ce qui apparaît de soi-même au présent et qui peut nous projeter vers l'avenir. De là, il semble bien que notre implication dans notre formation devienne de plus en plus active. Et notre capacité de discernement, conditionnelle : je deviens par ce que j'ai su saisir ce qui de l'évènement de l'œuvre advient au présent et me met en pratique. Mon aptitude à me former se pose en somme ici plus que comme une condition, il s'agirait même compétence : une pré-disposition à saisir l'**occasion** de sa formation.

*Partager dans le champ de la spatialité.* Dans la spatialité, le sens de la profondeur de l'espace nous rappelle que l'espace est lié au fait que nous pouvons descendre dans notre intériorité pour faire remonter quelque chose de nous même à la surface (Honoré, 1990, p.245). Dans la logique de ce que nous avons développé

précédemment, l'artiste a vu remonter à la surface de sa toile, les restes d'un souvenir, qu'il a donné lieu d'être au présent. Dans cette étape du partage, les artistes racontent leur capacité d'accueil de ce qui a pu justement s'installer dans l'espace pictural. Claudie, Esse, Jacquie, Domi et Gene évoquent notamment comment elles accueillent ce moi qui advient dans l'œuvre. Ce moi qui, tel que nous l'avons vu, est la somme de ces petits signes de soi, installés selon une organisation nouvelle sur la surface de la toile. Ce moment de l'accueil est aussi celui de son appropriation. C'est le moment en effet où, dans le partage, ce qui n'est pas encore pour l'artiste « son » œuvre au sens de son appropriation, mais deviendra sienne.

Au moment d'accueillir ce qui se donne, les descriptions des artistes évoquent toutes sortes d'effets différents, des impressions tout aussi variées qu'il peut y avoir de différences entre les tableaux et les artistes eux-mêmes. Par contre, plus généralement nous ne pouvons pas dire l'artiste soit profondément « affecté » par ce qu'il voit. C'est-à-dire que le tableau est accueilli avec de la distance sur le plan émotif. « Parfois ça va, et d'autres non » dira Domi. Lorsqu'un tableau ne plaît pas, qu'il ne marche pas sur le plan de son équilibre, l'artiste ne se montre pas troublé outre mesure, ni par ailleurs profondément affecté. « Parfois, rien ne va avec un tableau », dira l'une d'elle avec indolence. Lorsque les formes, les couleurs et les gestes n'atteignent pas l'équilibre recherché, dans ces conditions Domi dit qu'elle va l'oublier. Sans plus. Elle ne tentera pas de le modifier ou de l'améliorer. Elle le mettra de côté, tout simplement. « Ce qui est dit est dit », dira Claudie. Et si ce qui est dit ne fonctionne pas, l'artiste s'en détachera. Le tableau est accueilli pour ce qu'il est et il le restera. L'artiste accueille son tableau avec l'idée que parfois les choses ne se font pas, qu'elles ne prennent pas leur place. « Même si ça ne va pas, j'ai quand même l'impression d'avancer », dira Jacquie. Savoir accueillir son image, avec un tel détachement, plutôt qu'avec une sensibilité émotive, nous interpelle. Cela peut paraître en effet étonnant. Compte tenu des conditions dans lesquelles l'œuvre est réalisée, combiné au processus de création qui pousse l'artiste à créer une œuvre au plus près de lui-même, autant de renoncement nous semble presque inadéquat.

Puisque l'artiste, nous le savons, met dans l'œuvre à peu près tout de lui-même, il aurait pu se sentir affecté ou pour le moins bouleversé par une œuvre qui « ne marche pas ». Lorsque l'équilibre ne se fait pas ou que l'artistique ne se produit pas, il serait même évident, ou normal qu'il puisse se sentir remué en son être le plus profond. Et pourtant, non. L'artiste, comme le philosophe, considère son œuvre avec un réel détachement.

Ce détachement de l'artiste nous interpelle. « Un tableau c'est à prendre ou à laisser », dira Esse. Une œuvre n'est pas un texte. Au sens où il y aurait en elle un sens caché, derrière elle à découvrir ou à interpréter. Comme quelque chose de soi qui se révélerait tout d'un coup en bloc. Un tableau est à signifier. Accueillir son œuvre et la faire sienne, c'est décider de la faire entrer dans sa vie, littéralement. C'est décider de lui donner une signification dans le sens (dans la direction) de son existence. Il n'y a pas d'autre sens à donner que celui que l'artiste décidera de lui accorder. Comme nous pourrions le dire de façon un peu caricaturale, il n'y a pas du bleu pour la peine ou des traits hachurés pour l'agressivité. Il n'y a pas de ressenti particulier à extraire et à comprendre comme des marques irréfutables d'un état affectif clairement affiché. L'artiste connaît son langage plastique. Il peut, s'il en a envie ou s'il le décide rendre un tableau franchement violent tout en étant en lui-même dans un état de douceur absolue. Il y a simplement une image, réalisée par un producteur symbolique qui peut lui offrir à lui un possible en sa formation. Un possible à prendre. Ou à laisser. Avec son tableau, l'artiste peut être-en-formation. Ou non. Ce n'est pas dans toutes les circonstances qu'il est appelé à se former. Reste donc pour lui l'habileté à savoir reconnaître si cette œuvre particulière a lieu de signifier. S'il reconnaît en elle ce qui est viable ou « signifiable », ou plus exactement si elle est « habitable ». À lui donc de reconnaître en cette œuvre, s'il y a lieu de s'y installer en elle et de se former. Cette constatation fait échec à toute tentative thérapeutique qui accorderait aux œuvres un sens qui serait une interprétation extérieure en somme. Seul l'artiste peut décider s'il veut signifier son œuvre et s'il lui donne une signification dans le sens de sa formation. L'espace de la

peinture serait donc *biosignifiant*. Il porterait la marque de qui est voué à signifier. Et donc de s'ouvrir sur la formation, et non de se fermer sur un sens déterminé. À condition que l'artiste se tienne sur les lieux de sa formation. « On n'est pas, on s'est. » (Honoré, 1992, p.112). La première condition de la formation demeure toujours l'artiste lui-même, un *soi-même* qui se tient prêt et disposé à l'assumer, à soutenir, à se tenir dans le dévoilement de la forme du monde et de sa propre forme (Honoré, 1992, p.117).

*Le thème de la surprise.* La thématique essentielle que nous avons dégagée du moment du partage dans l'artistique, et ce, vu depuis les champs de la relationalité de la spatialité et l'horizon de la temporalité, est celle de la *surprise*. Dans l'étonnement, l'artiste accueille son œuvre et s'ouvre avec elle à la possibilité de son appropriation. Conditionnellement à ce qu'il partage avec un autre bienveillant (dans la relationalité), l'artiste et développe sa capacité à saisir l'occasion de sa formation (dans la temporalité), de façon à pouvoir enfin se signifier lui-même (dans la spatialité).

Au terme de la création, au moment de découvrir son image, ce monde à partager est donc décisif à la question essentielle qui est la formation de l'artiste. Sans le partage il n'y a pas de formation possible. C'est dans le partage que l'artiste découvre son œuvre, et qu'il est littéralement placé au-devant de ce qui de lui-même lui est donné à former. Surpris, tendu, suspendu, l'artiste partage son étonnement avec un autre, qui, par voie de conséquence, lui rend la sienne. Ensemble, dans l'altérité la plus pure, ils sont tous les deux, traversés d'intersubjectivité. C'est donc dire qu'ils se reconnaissent mutuellement, l'un pour l'autre, sujets. Cette reconnaissance, cette rencontre, est essentielle à l'artiste. Elle seule peut lui offrir la possibilité d'ouvrir pour lui-même son œuvre à son appropriation. Claudie, Esse, Jacquie, Domi et Gene, racontent chacune à sa manière, comment ces moments d'étonnement sont liés essentiellement à la qualité de leurs rapports aux autres.

« Sans les autres, je ne ferais rien de tout ça », dira Gene. Elles évoquent aussi le besoin de personnes accueillantes : « Il faudra que l'autre soit ouvert ». Il faudra que dans le partage l'autre se manifeste avec une véritable reconnaissance humaine. Dans l'altérité donc, pour accueillir lui-même son œuvre l'artiste a donc besoin d'un autre accueillant. Bienveillant. Nous pouvons d'ores et déjà dire qu'en l'absence d'un partage de qualité il n'y a pas de formation possible. Celui qui n'est pas dans un accueil humain fait échec à la formation. Celui aussi qui n'est pas subjectivement dans l'œuvre de l'autre. Je ne me forme qu'avec les autres. Certes, mais pas seulement. Je me forme avec ces autres qui me permettent de nous reconnaître ensemble, en tant qu'êtres subjectifs. La formation humaine est donc marquée par ce rapport dialogique du partage où l'intersubjectivité permet à l'artiste sa propre constitution dans un monde commun. Sans les autres, il n'y aurait pas d'œuvre. Sans les autres, il n'y aurait pas d'artiste. Ce qui fait l'artiste c'est sa capacité à se laisser surprendre et à accueillir son œuvre. Sa capacité d'être dans l'accueil avec l'autre. Et donc pas de n'importe quel autre. Nous avons vu qu'il s'agissait essentiellement d'un autre bienveillant. Et donc exclusivement dans un environnement cordial et chaleureux, l'artiste peut apprendre à se saisir de son œuvre et à la signifier. Il est alors dans le *kairos* (latin *opportunitas*, opportunité, saisir l'occasion). Il est dans ce temps de l'occasion opportune. Nous pourrions parler de ce point de basculement décisif, comme celui qui crée la profondeur de l'instant. Dans ce temps suspendu, à cet instant profond et surprenant, l'artiste apprend à saisir l'occasion de sa formation. Il apprend dans le détachement et sans affect, ce qui de l'œuvre pourra le signifier. Autrement dit, il apprend à faire entrer la signification accordée à cette œuvre particulière, dans le cours normal de sa vie.

***Partager dans un accueil bienveillant : le sentiment de surprise révèle avec autrui l'occasion de la formation en soi-même.*** Ainsi vécu dans la *surprise*, comme thématique essentielle, le moment du partage est ce tournant de l'artistique comme formation. Il révèle que se former c'est d'abord et avant tout se

définir comme sujet pour l'autre. Avec *autrui*, dans une altérité partagée, et ainsi bienveillant, l'artiste est alors placé devant la possibilité de son apprentissage. Il lui permettra d'apprendre à se saisir pour lui-même l'événement de son œuvre, et d'en faire l'*occasion* de sa formation. Par conséquent, et s'il en décide ainsi, il s'approprie son œuvre et du même coup intègre ce qui forme en *soi-même*. Ces trois conditions réunies, forcent à conclure sur l'exigence de mettre en place, pour toute pratique qui veut s'exercer dans une orientation formative, celle d'un accueil de qualité. Ce n'est que dans un accueil bienveillant que l'artiste peut saisir l'occasion de se former et ainsi apprendre à *vivre-en-formation*. C'est donc dire qu'avec un autre bienveillant, dans un accueil de qualité, l'artiste apprend à se saisir pour lui-même la condition de sa condition de sa formation : cette occasion unique qui lui permet de changer, de se transformer, de se former, simplement.

**5.1.5 Comprendre dans l'artistique comme pratique de soi depuis la formativité; ou l'intersubjectivité et l'autoformation comme conditions à la formation.** La cinquième étape de la pratique artistique instaure la compréhension. À cette étape finale de la création, l'artiste montre ou expose son œuvre. Il présente son œuvre en se donnant à voir, et du même coup il se montre à lui-même. Il est dans le mouvement de la relation intersubjective. Un aller-retour entre lui et l'autre se reconnaissant ensemble sujets, avec cette œuvre qui se montre en lui et se montre en l'autre. L'artiste est alors dans le présent de son monde *historial*, c'est-à-dire qu'il est dans le mouvement du temps qui passe, là où le « passé » se comprend à partir du « présent ». (Honoré, 1990). Cette pratique « mouvante » de soi ne remplit pas le cours de sa vie, mais il l'étend. Il s'étend sur son avenir. Ce qu'il découvre de lui-même depuis son œuvre, ses formes, ses gestes, ses matières, ses couleurs et aussi ses attitudes, ses comportements et sa manière de vivre, le met en pratique de soi, dans une extension de lui-même. Cette pratique de soi justement, qui s'active dans la transmission avec la relation intersubjective comme condition essentielle, met l'artiste « dans » son *historialité*, il est en son

monde historial, car il est dans l'action de ce qu'il forme et qui le forme. Parce qu'il s'accorde à ce qu'il ouvre, lorsque l'artiste donne à voir son œuvre, il est dans son *être-en-advenir*.

L'advenir serait donc la mobilité spécifique de chacun d'entre nous et selon laquelle nous nous situons au fur et à mesure que nous avançons. Notre plasticité. C'est en cela que l'advenir est historialité. L'historialité n'est pas l'histoire, c'est-à-dire une histoire passée, mais le temps même, le geste du temps qui passe. Lorsque l'artiste présente son œuvre, il prend place dans son *historialité*. Il se situe dans le passage du temps. De son temps propre. Avec l'autre, il porte sur lui-même un regard différent et se crée à propos de lui-même un nouveau regard. Parce qu'il est dans une relation intersubjective, il trouve en lui-même les moyens de se dépasser, et s'engage ainsi dans une pratique formative de soi. Il entre dans la mouvance de sa formativité.

Principe « opérant » de la formation humaine, la formativité nous l'avons vu abondamment avec Honoré (1990) est un existentiel. Elle se rapporte au processus de formation intrinsèque de tout homme et signifie que nous existons en formation. La formativité fait sens avec nos expériences vécues. Elle compose le fond, la configuration depuis laquelle nos expériences peuvent être signifiées, conscientisées, et par conséquent intégrées. Nous avons vu aussi que depuis les existentiels, la formativité n'apparaît pas comme une condition *apriori* de la formation de sujet, mais comme la condition de possibilité du sujet. Et donc qu'il serait faux de dire qu'il suffit qu'il nous arrive quelque chose, pour que la formation suive. Pour se former, il faudra *comprendre*. Ce que je suis, « ma forme », est soumis à cet acte « volontaire » de ma conscience, qui consiste à donner du sens à mes expériences, à les signifier et donc à les comprendre. À cette **relation intersubjective** nécessaire à ma formation dans mon *être-en-advenir*, il faudra de toute évidence y ajouter cet effort de comprendre, qui est celui de mon **autoformation**. Autrement dit, lorsque l'artiste transmet son œuvre, il y a non seulement sa relation intersubjective comme condition nécessaire pour s'engager dans le temps de son advenir, mais aussi

l'obligation de se mettre pour lui-même dans les conditions pour se comprendre. Sans autoformation, il n'y a pas de formation.

Engagées dans ce travail de recherche comme cochercheuses, nous avons accompagnées les artistes dans chacune des étapes de la pratique artistique depuis le début de leurs engagements en peinture, en passant par le faire, le regarder, le partager, jusqu'au comprendre. C'est-à-dire que nous avons exercé avec elle notre rôle de formateur, en créant les conditions de la découverte et de leur engagement dans leurs processus de formation. Nous avons mis en lumière le caractère formatif de la pratique artistique afin de favoriser le dévoilement des conditions de la formation. Notre agir en formation (Honoré, 1990), s'est donc posé de façon stratégique vis-à-vis des cochercheuses, de façon à ce qu'elles puissent à terme, depuis leur processus de création, s'ouvrir et s'engager pour elles-mêmes dans leur formativité. Par exemple au moment de leur engagement en peinture nous avons donné l'*espoir* d'une formation possible. Nous avons inspiré et respecté dans le « faire » son œuvre, la *liberté* de se faire soi-même, de se former. Nous avons mis en place les conditions de recueillement à l'étape du « regarder », de façon à encourager l'expérience de l'*altérité*. Au moment de « partager » l'œuvre, nous avons mis en place ce temps d'accueil dans la *surprise* dans une ambiance *bienveillante*. Au bout du compte, elles comprennent, dans l'*intersubjectivité* elles ont pris leur formation en main et elles se sont *autoformées*. « Comprendre c'est nécessairement changer. » (Claire Lejeune, 1992, p.62). C'est certainement ce que nous pouvons relever des descriptions d'expériences. Elles ont compris à propos d'elles-mêmes, elles se sont dépassées et elles ont changé. Et non seulement elles en sont venues à mieux se comprendre, mais surtout elles ont compris les conditions de la formativité. Retournons aux descriptions formatives des expériences de Gene, Jacque, Domi, Claudie, Esse et Fannie.

Gene par exemple raconte que la peinture lui a apporté un sentiment tout nouveau d'ouverture. Qu'avec la peinture elle se développe une sensibilité toute

particulière qui fait qu'aujourd'hui elle se sent beaucoup plus ouverte et plus sensible sur le plan affectif par rapport aux autres. Ses rapports sont plus authentiques. De même elle manifeste plus d'ouverture et plus à même d'accueillir d'autres formes d'art. Elle ajoute que sa pratique artistique lui a permis de découvrir en elle-même les fondements depuis lesquels elle peut s'ouvrir davantage. De plus, elle comprend comment la peinture lui a montré le chemin de ses capacités. Que la peinture lui avait appris d'elle-même qu'elle est compétente, voire qu'elle a acquis une certaine autorité. « J'ai été capable et je me surprends ». Gene dégage donc de son expérience de peindre, une confiance en elle toute nouvelle. D'ailleurs sur le plan professionnel elle accepte aujourd'hui des responsabilités comme jamais elle ne l'aurait fait auparavant.

Jacquie avance dans sa peinture en toute sérénité. Sa recherche picturale est parsemée d'essais et d'erreurs et elle connaît des moments où il ne se passe vraiment rien. Mais jamais elle ne se décourage. Elle comprend qu'en peinture ce sont les difficultés qui lui permettent d'avancer. « C'est ce qui donne les pulsions pour continuer plus avant ». Ses difficultés, bien loin de la freiner, sont des moteurs qui lui procurent au contraire l'envie de fouiller davantage, d'aller plus loin. « Même si je recule, je progresse ». De là elle apprend de ce vécu pictural, ce que veut dire véritablement d'apprendre. Et elle applique aujourd'hui concrètement dans sa vie quotidienne cette leçon. De là, elle dit avoir appris à vivre beaucoup mieux, avec plus de sérénité. Elle pense se situer au niveau où elle est, et se tromper ne lui pose plus problème. Car elle sait qu'il s'agit encore d'une avancée. Elle est maintenant plus obstinée par rapport à elle-même et sa façon d'aborder sa vie. Elle est davantage prête à traverser les difficultés, comme celle de la maladie par exemple. Elle a compris à travers sa peinture, ce qui en est de sa force et de son pouvoir, celui d'être capable d'avancer malgré tout. De là, elle repousse les limites. D'ailleurs, dit-elle : « où sont-elles les limites, jusqu'à la mort ça continue tant qu'on peut faire de la peinture... »

Lorsque Domi découvre sa peinture elle est saisie parfois de découvrir à quel point certaines situations de sa vie ont pu la marquer. Profondément. Elle comprend par exemple à quel point la maladie ou la perte d'un être cher peuvent l'affecter. Ou encore comment, un souvenir d'enfance qu'elle croyait avoir oublié, a pu marquer intensément son existence. Comme si avec sa peinture, et bien évidemment le processus de création qui lui est associé, elle comprenait le sens même de ce que « comprendre » veut dire. C'est-à-dire qu'elle comprend de l'intérieur. C'est dire encore qu'avec la peinture elle comprend autrement. Différemment que si elle avait parlé d'une situation douloureuse ou si elle avait verbalisé ce qui lui arrive. Avec la peinture elle ne mentalise pas : « Je comprends avec le cœur » dit-elle. Au-delà des mots qui permettent effectivement de dire le plaisir ou la douleur, la joie ou le sens d'un souvenir, la peinture lui permet de voir et surtout d'extérioriser. La peinture la met hors d'elle, concrètement, elle lui permet d'exprimer ce qui a pu demeurer dans l'oubli ou peut-être même dans le déni ou le démenti. Avec la peinture, elle se comprend davantage elle-même. Elle se comprend autrement. Mieux. Forte de cette expérience, elle vit aujourd'hui avec sa peinture, comme si elle vivait avec un outil précieux qui peut répondre à un besoin essentiel qu'est celui de se comprendre elle-même.

Claudie a compris combien sa démarche picturale pouvait donner du sens concrètement à sa vie personnelle. D'abord parce que sa pratique de création en tant que telle l'avait amenée à se définir comme artiste. Elle a découvert une grammaire plastique qui est la sienne. Et puis sa peinture l'oblige à dire qui elle est, véritablement, c'est-à-dire de façon authentique. « Elle m'oblige à dire ce que je suis ». Se dire et se définir à la lumière de sa démarche picturale, voilà ce qui lui procure pour elle-même le sentiment de devenir beaucoup plus crédible à ses propres yeux. « J'ai mis de la réalité dans ce que je vis ». Avec sa peinture, elle devient une histoire pour elle-même. De plus, alors que sa participation à la recherche lui demande, de s'inscrire « biographiquement » comme un artiste, elle comprend combien cette démarche fut marquante, pour elle sur le plan personnel. Elle se rend

compte aujourd'hui combien elle a toujours tenu en retrait cet aspect artistique de sa personnalité. Elle comprend surtout combien il est essentiel pour elle. Aujourd'hui, elle dit avoir le courage de « se choisir enfin ». Elle projette des activités d'ordre artistique (une exposition, un livre, une formation artistique) ce qui constitue pour elle un vrai changement. Mieux se comprendre, pour mieux s'accepter, voilà l'enjeu formateur de la pratique artistique pour Claudie.

Avec sa peinture, Esse comprend une expérience de sa vie sensible. Avec son tableau « sang mêlé », elle avait traversé, apprivoisé sa colère. Toute sa colère de femme étrangère. Sa colère à elle et la colère de son fils, ce fils étranger de nulle part, en colère d'on ne sait quoi. Son fils, elle en a bien peur, avait fait sienne de la colère de sa mère. En faisant ce tableau, elle avait traversé sa colère, elle l'avait vue, vécue, sentie, touchée du doigt. Éprouvée. Cette colère qu'elle ne voyait pas et qui se tenait devant elle. Cette colère qui l'empêchait d'agir, qui la tirait vers l'arrière. Aujourd'hui, elle croit pouvoir envisager l'avenir. D'avoir réalisé ce tableau, elle avait fait la paix avec elle-même. En le dessinant, elle avait fait remonter de la paix. Et du même coup, il lui devenait beaucoup plus facile d'envisager son départ. Parce qu'elle avait mieux compris cette colère qui l'envahissait malgré elle, elle comprend mieux pourquoi son fils a choisi de partir, de rentrer au pays. Il lui semble qu'en le dessinant elle s'était dégagée de sa colère, et du même coup, lui de la sienne. Et c'est tout le bonheur qu'elle lui souhaite ce calme. Cette paix. Et puisqu'elle l'avait dessiné lui, ses yeux fermés, comme il était beau, avec tout ce calme comme il lui ressemblait, petit, endormi. Ce temps vécu dans sa peinture lui est à ce point porteur d'avenir : « Cela me construit ».

Depuis sa pratique artistique, Fannie raconte qu'elle n'a pas intégré son expérience dans le flux temporel de son histoire de vie. À terme, elle signifie clairement qu'il n'y a pas eu de formation. « Il n'y a pas de construction », dit-elle. Cette situation « négative » à propos de notre problématique de recherche est porteuse d'interrogations qui seraient inexcusables d'éviter. D'abord, nous pouvons

constater d'emblée qu'il ne suffit pas de vivre une pratique artistique pour qu'une formation suive. Il est fort possible qu'une personne en atelier d'apprentissage ou non, et ce selon certaines circonstances de sa vie personnelle, ne bénéficie pas des bienfaits intrinsèques à sa pratique artistique. Il n'y a de formation que pour celui qui s'engage pour lui-même dans le mouvement de sa formation. Nous pouvons aussi nous interroger sur notre pratique de formateur, sur notre rôle en tant qu'accompagnateur. Les conditions de la formation ont-elles bien été mises en lumière? Le travail du formateur en est un de *formation à la formation* (Honoré, p. 244). Et la situation de Fannie confirme à quel point l'apport du formateur de même que la qualité de son intervention ne sont pas négligeables dans la formation de la personne. De plus, puisque Fannie s'inscrit dans une démarche thérapeutique, c'est-à-dire une expression créatrice, la situation suscite un autre type de questionnement. À savoir est-il possible de se former, d'amener l'artistique dans une pratique de formativité si, *a priori*, il y a une pratique dirigée dans une orientation précise? Avec son approche thérapeutique de l'art, et ce, sans nier les bienfaits qu'elle puisse en retirer ponctuellement, il y avait, à l'avance des décisions, des organisations en vue d'un résultat précis, donné. Comme une sorte de confinement dans une attitude reproductrice et répétitive d'une démarche personnelle. Par ailleurs, puisqu'elle ne s'est pas inscrite dans un processus de création et n'a pas tenté de répondre à une problématique de recherche plastique, du même coup elle a refusé de laisser entrer ce qui aurait pu de l'extérieur influencer son expression. Il n'y a donc pas eu pour elle d'action de formation. Elle ne s'est pas mobilisée dans cette mise hors de soi qui en définitive place l'expérience de l'altérité au cœur du processus de création. De même, il n'y a pas eu de tentative d'objectivation, qui dans le partage et la transmission rend son expérience partageable. De là, elle n'a pas non plus tenté d'œuvrer dans l'esprit d'un art relationnel qui fait de la création un passage à autrui. Ce qui par ailleurs fait de son œuvre le produit d'une expérience humaine. Si l'artistique est tributaire de l'humanité de l'œuvre, la formation de soi serait-elle donc tributaire de notre relation à l'autre? Donnons la parole à Honoré :

« [...] dans l'entre – nous de la relation et dans l'entre – temps (passé et avenir) de la présence alors notre travail prend le chemin de l'œuvre formative. Car ce qui survient dans l'hors-de-soi [de l'altérité] par notre ouverture à l'existence est le pouvoir-être et l'avoir-à-former de chacun en attente de comprendre le sens d'œuvre de tout ce que nous cherchons à enseigner, à communiquer, à développer. C'est la découverte de l'œuvre possible de chacun dans l'œuvre humaine entière, la découverte d'un accomplissement. » (Honoré, 1992, p.244).

***Le thème de l'historialité.*** La thématique essentielle qui se dégage du comprendre dans l'artistique, et ce, vu depuis le champ de la formativité, est celui de l'*historialité*. Gene, Domi, Claudie, Esse et Jacquie racontent, chacune à sa manière, comment elles entrent dans leurs vies, qu'elles se construisent « en » histoire. Car effectivement, à travers la pratique artistique, et justement parce l'artistique et le vécu sont intimement liés, l'artiste « joue » son histoire. Il se met lui-même en jeu dans le temps. Cette formation temporelle de soi, celle qui apparaît à la fin, ce pouvoir que l'artiste découvre de se former en lui-même avec la peinture, est d'abord liée à la « qualité » (Dewey, 1987) de son expérience vécue. Comme dit, Merleau-Ponty (1969) des choses il peut nous en arriver jour et nuit, mais il ne suffit pas qu'il nous arrive quelque chose pour que la formation suive. De même, il n'y a pas eu lieu de tirer à chaque fois et à chaque peinture l'occasion d'une formation de soi. Pour qu'une expérience devienne formative, il faut qu'elle transforme quelque chose, il faut que concrètement elle change la situation du « soi ». Mais « Le soi n'est ni une substance ni l'effet passif d'un remplissage » (Zask, 2003, p.151). Le soi désigne cette instance qui ordonne et organise et qui fait en sorte qu'une expérience antérieure devienne une occasion de s'accroître. Le « soi » en pratique décide si dans le temps qui passe, l'expérience peut s'accorder au présent pour s'ouvrir sur l'avenir. Il « se » met pratique de soi, il est dans son *être-en-advenir*. En somme, il s'autoforme. C'est donc dire que pour se former il faut s'engager dans le temps de sa formation, il faut pousser une expérience de qualité dans ce mouvement qui en l'articulant au présent favorise sa transformation dans le sens de l'avenir. Ainsi peut-

être les restes de l'expérience passée, vécue au présent produisent la possibilité de cette pratique de soi dans son advenir.

Se former, selon ce que les artistes découvrent dans le sens de se « comprendre », montre bien que nous ne sommes pas l'effet d'un remplissage. Pas plus que la peinture ne serait *a priori* pleine de sens. Lorsque l'artiste transmet son œuvre, il n'y a pas de traduction pure et simple de son histoire vécue, pas plus qu'il y a de sens à découvrir. Nous signifions l'œuvre et nous nous signifions nous-mêmes. Nous tirons de notre expérience l'occasion de la signifier et de nous signifier nous-mêmes. Se former est processus qui entraîne et qui constitue, il ne découvre pas un sens, il signifie. La dimension de la transmission pour peu qu'elle s'instaure dans une relation intersubjective, crée un lien entre le passé et l'avenir. Ainsi ce que l'artiste comprend, ce qui advient, n'est pas le sens de l'œuvre tel qu'elle pourrait le contenir, un sens déjà là que l'on découvre, mais le possible d'une signification en l'état d'avenir. Ce n'est pas le sens derrière soi, mais le signifiant qui va de l'avant comme un advenir. Ce sens qui n'est pas une donnée toute faite, mais qui va se constituant et qui devient peu à peu parole de soi en formation. L'artistique est une pratique *biosignifiante*.

***Comprendre dans une pratique de soi : l'historialité révèle la relation intersubjective et l'autoformation comme conditions à la formation.*** Dans la dimension de la formativité, ce que l'artiste nous propose de sa vie personnelle, n'est pas la vie en tant que telle, mais son ouverture à la vie dans son avancée. En montrant son œuvre et en faisant son récit de ce qu'il découvre de lui-même, ce que l'artiste découvre en réalité c'est son *historialité*. Ce qui ne veut pas dire « avoir » une histoire passée, mais qui signifie davantage cette impression d'être soi-même une histoire, d'être une histoire vivante. Merleau-Ponty (1969) dira devenir soi-même, sens. Dans son « extension temporelle » (Honoré, 1990, p.157) l'artiste prend la vie en considération dans sa totalité, il est à la base de son *être-en-*

*advenir* dans son monde historial. Ce sont les sentiments évoqués par Gene lorsqu'elle se dit « être dans la vie » ou encore par Jacque lorsqu'elle dit « être sur son chemin ». Somme toute, sous cet éclairage apporté par le thème de l'*historialité*, se posent ici des exigences fondamentales de la formation humaine qui sont l'*intersubjectivité* et l'*autoformation*. Ce que l'artiste prend conscience ici de sa pratique de soi, c'est de son *être-en-advenir* qui est l'essence même de sa formativité. C'est donc au moment de la transmission lorsque l'artiste expose, montre son œuvre, qu'il est dans l'autoformation : cette pratique formative de soi, où il se comprend et se forme « avec » son expérience de l'artistique.

Pour conclure cette section de chapitre, qui visait notamment à mettre en lumière les conditions du dévoilement de la formation depuis l'analyse existentielle de l'artistique, nous proposons ici une figure (*figure 5.1*) qui rassemble de façon synthétique, les éléments émergeant des descriptions d'expériences, à savoir, les thématiques essentielles, les conditions de formations de même que les exigences qui leurs sont associées. Par la suite, nous fermerons ce chapitre sur une illustration d'un principe de formativité artistique, tel qu'il nous a été inspiré de l'expérience de *se former avec la pratique artistique*.

<b>PRATIQUE ARTISTIQUE</b> <i>Thématique</i>	<b>EXISTENTIAUX</b>	<b>CONDITIONS</b>	<b>ÉTAT</b>	<b>FORMATION</b>
<b><i>S'engager</i></b> <b><i>Unicité</i></b>	Corporéité	Espoir	Dans la joie	<i>Pouvoir-se-former</i>
		Volonté	Dans l'appréhension	<i>Vouloir-se-former</i>
<b><i>Faire</i></b> <b><i>Liberté</i></b>	Relationalité	Solitude	Dans le recueillement	<i>Avoir-à-se-former</i>
	Temporalité	Action		
	Spatialité	Responsabilité		
<b><i>Regarder</i></b> <b><i>Altérité</i></b>	Relationalité	Création	Dans l'abandon	<i>Savoir-se-former</i>
	Temporalité	Attente		
	Spatialité	Imagination		
<b><i>Partager</i></b> <b><i>Surprise</i></b>	Relationalité	Autrui	Dans l'accueil bienveillant	<i>Vivre-en-formation</i>
	Temporalité	Occasion		
	Spatialité	Soi-même		
<b><i>Comprendre</i></b> <b><i>Historialité</i></b>	Formativité	Intersubjectivité Autoformation	Dans la pratique de soi	<i>Être-en - advenir</i>

Figure 5.1. L'artistique comme pratique de soi en formation.

## **5.2 Le principe de formativité artistique propre à l'expérience de se former « avec » la pratique de l'artistique**

Pour faire suite à notre *analyse existentielle*, nous avons eu accès à la formativité de l'artistique comme pratique de soi. Tel que nous l'avons vue à travers les existentiels, la pratique artistique comporte cinq composantes thématiques « formatives » essentielles. Cette description nous aura permis de dévoiler les conditions de possibilités et d'en faire une explicitation détaillée. Pour conclure ici, nous avons tenu à illustrer de façon plus générale, la dynamique formative de l'artistique comme pratique soi, telle qu'elle nous a été inspirée depuis l'expérience des artistes participantes.

Nous avons abordé en problématique de cette recherche, l'idée que l'artistique était une pratique « formatrice » pour celui qui s'y emploie. Ce qui voulait dire que la pratique artistique concrètement, forme la personne. Or, l'orientation phénoménologique que nous avons donnée à la recherche nous a obligés à restreindre cette affirmation à ce que *l'artistique est une pratique formative*, c'est-à-dire elle « rend possible » la formation. De là, deux caractéristiques se posent de façon exemplaire, comme étant des conditions essentielles à cette possibilité formative, et s'imposent à notre réflexion en fonction de leur nature prédominante : *l'autoformation* et *l'intersubjectivité*.

D'une part, dire la pratique artistique est formative, c'est donc dire qu'elle rend la formation possible. Dès lors, cette possibilité de la formation est tributaire de celui qui s'engage à se former avec elle. Pour se former, il faudra créer, pour s'apprendre soi-même il faudra s'engager dans la création. Ainsi, l'on ne se forme que si l'on s'engage à proprement parler dans sa formation. De là, dire que l'artistique est une pratique formative c'est d'abord et avant tout dire qu'elle est autoformative. Parce qu'avec elle l'artiste se saisit de l'occasion, et prend en main la possibilité de se

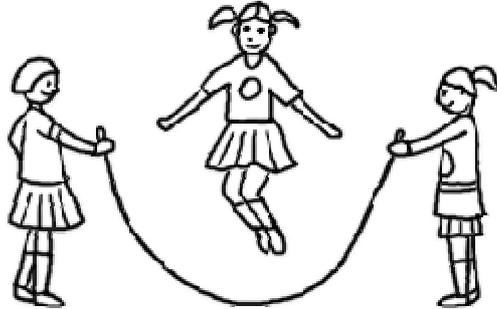
changer lui-même. Pour reprendre l'expression de Meirieu (1999) : il n'y aurait pas de formation possible sans autoformation. Donc, depuis l'artistique, la formation n'est possible qu'à travers l'acte de celui qui se forme avec elle, soit, celui de son *autoformation*.

D'autre part, si la pratique artistique est formative, c'est dans la mesure où elle est fondée sur des rapports intersubjectifs. L'artiste pense son œuvre autour de situations qu'il partage avec d'autres personnes. Lorsqu'il montre, expose son œuvre, il se pose la question du partage, il anticipe comment son œuvre peut être perçue, ou reçue par le spectateur. Le spectateur est lui-même part essentielle de la constitution de l'œuvre. Or, s'approprier et intégrer son œuvre pour l'artiste est tributaire de la qualité de ce rapport. La relation intersubjective est condition de dévoilement de la formation qui émerge de l'artistique, lorsque l'artiste partage son œuvre avec un autre bienveillant, donc dans l'*intersubjectivité*.

Autoformativité et intersubjectivité comme conditions essentielles au dévoilement de la formativité humaine nous pensons que *se former c'est créer avec l'autre*. De là, nous tentons cette proposition : *l'artistique rend possible la formation de soi lorsqu'à travers sa pratique de création l'artiste active le mouvement de sa conscience qui se forme dans le partage d'un vécu sensible et sa transformation en expérience humaine*.

Cette conception dynamique de l'artistique comme pratique de soi en formation devient condition essentielle à la formativité humaine pour l'artiste, celui qui veut se former et donc qui s'engage en conscience à s'approprier, comprendre, partager et enfin intégrer son vécu sensible dans le flux temporel de son parcours de vie. Depuis ce point de vue à la fois autoformatif et intersubjectif de la formation humaine, nous proposons d'illustrer en guise de discussion ce processus de formativité, que nous nommons pour l'occasion le principe de formativité artistique.

Pour illustrer ce principe de formativité artistique, nous proposons d'abord une image pour les processus *autoformatif* et *intersubjectif* qui s'en dégage :



Entrer dans la vie, s'accorder à la circularité temporelle de l'expérience, et rencontrer l'autre, ce jeu de la corde à danser <sup>15</sup> illustre le principe de formativité artistique, tel qu'il apparaît depuis les expériences des artistes cochercheurs. S'engager dans la peinture, et rendre possible sa pratique formative, c'est comme danser à la corde.

Peindre, peu importe l'intensité ou la gravité du vécu qui cherche à se comprendre, c'est d'abord peindre. C'est peindre malgré tout, peindre malgré ce qui semble être de l'indicible ou de l'impensable. C'est peindre avec, c'est peindre depuis, en sachant qu'en peignant, l'expérience se pense à travers soi. C'est mobiliser son énergie pour peindre dans l'espoir d'en tirer quelque chose, c'est peindre dans l'urgence aussi pour ouvrir nos possibilités formatives. Pour ça, il faudra une sorte de courage, un courage de peindre malgré tout, de peindre sans savoir à l'avance ce qui adviendra, de peindre dans la contingence, juste avec de l'espoir.

---

<sup>15</sup> Nous sommes à jouer avec des amis à la corde à danser. Deux font tourner la corde selon un certain rythme. L'autre est en attente tendu, cherche à entrer dans la danse. Il attend, s'accorde littéralement, au rythme de la corde qui tourne, cherche le bon rythme, celui qui me permettra d'entrer dans la corde sans faire arrêter la corde. Et puis il se lance. Et saute. Ce qui se produit alors simultanément, c'est la relation intersubjective : c'est à la fois le saut qui s'accorde au rythme de la corde et le geste des deux autres qui s'accordent au rythme de celui qui saute.

Je ne me forme que si je m'engage concrètement, dans ma formation. La formation n'est possible qu'à cette seule condition. Bien que la conscience de soi soit le premier élément que nous avons distingué pour thématiser la formation encore faut-il que cette conscience soit portée par une volonté. Se former donc, c'est d'abord y aller, oser faire le saut, de sauter dans la corde à danser.

À regarder l'œuvre sur le plan de sa fabrication, nous voyons que l'acte de dessiner transporte spontanément son auteur « dans » son expérience. L'artiste entre dans la vie de son expérience, comme on saute à la corde, comme on vit, tout simplement. C'est-à-dire qu'il entre dans un temps parcouru, un temps ayant en définitive quelque chose à voir avec son geste, réel et physique, l'acte de celui qui dessine. Il s'accorde au temps de l'œuvre et le temps se met en œuvre. « Je suis dans le temps. » L'artiste prendra conscience de son expérience graphiquement dans un temps propre à l'exécution de son œuvre.

Cette prise de conscience implique la question de la mémoire. Ce qui apparaît dans le dessin de l'expérience vécue n'est pas tant la remémoration d'un passé révolu, mais sa présence. L'artiste entre dans une relation avec son expérience qui se conjugue au présent. Il ne s'intéresse plus à ce qui lui est arrivé, mais à ce qui lui arrive maintenant avec ce qui lui reste de son passé. Comme le rappelle Didi-Huberman (2000) il n'y aurait véritablement d'histoire, que depuis l'actualité du présent. Dès lors, par son contact immédiat avec le dessin, son expérience se dessine, s'exprime, en cohérence avec les restes de l'impensable ou l'indicible de son passé. L'acte de dessiner, le dessin « se faisant » l'entraîne dans le présent, un présent porteur de souvenirs, une expérience d'un temps vécu à même le présent. C'est ce que Proust nommait sa « mémoire involontaire » (Kristeva, 1994). C'est donc en entrant dans la vie, de tout son corps (en sautant la corde), dans le temps présent, contingent du dessin, qu'apparaît dans la surprise, les restes de son expérience passée. C'est pourquoi l'artiste pense : « Dessiner me tient lieu d'histoire ». Dessiner lui est historicité. Comprendre une expérience vécue ne consiste donc pas à en

détailler les faits accomplis au passé, un passé fini, fixé, quelque part au creux de la mémoire, mais il s'agit de la vivre au présent, de la faire circuler dans le présent de la vie.

Cette dimension vitale de la mémoire, serait une dimension toute particulière de la conscience que tout individu a d'exister (Bergson, 2010). Conditionnelle à ma formation, c'est depuis cette dynamique temporelle, que nous appelons circulaire, avec l'image de la corde à danser, consiste à vivre au présent l'expérience passée. C'est ainsi qu'il devient possible d'anticiper l'avenir. Le principe de formativité est bien l'image de ce qui permet d'apprendre à se projeter dans l'avenir, avec ce que nous avons perçu dans le passé. Se former avec l'artistique depuis l'inscription de mon expérience dans le temps sensible de l'art serait ainsi une prise en charge consciente d'une expérience passée accordée à un présent tendu vers l'avenir.

Peindre, contrairement à ce que l'on puisse en penser plus généralement, ne consiste pas à s'exprimer simplement, dans sa subjectivité. Bien au contraire. Peindre éloigne de soi, suppose de prendre la distance par rapport à soi, peindre c'est « se tenir hors » nous dit Maldiney (1993). Sur le plan thématique du contenu de l'œuvre, les images peintes s'enracinent dans le vécu du sujet et en laissent une trace, mais une trace derrière laquelle le sujet s'efface. Or, cette idée de prendre de la distance par rapport à soi dans la démarche de compréhension de l'expérience vécue pose la question de l'identité.

L'identité c'est ce qu'on nous demande aux frontières. C'est être nommé, dans une relation entre moi et ma carte, ma photo et ma nationalité. Mon identité, ce n'est pas ce que je suis, mais une représentation finie, arrêtée, figée de moi dans un temps donné. Or, je suis la somme des expériences qui me forment dans le temps. Je suis dans un temps formatif, dans une temporalité formative. Je suis et j'existe en formation. Dans l'atelier, l'artiste se met en marche vers ce qui existe hors de lui, et qui contient son autre, sa mémoire et sa figure. Cela voudrait dire que lorsqu'il peint,

il s'éloigne de son identité pour aller à la rencontre de l'autre. Le sujet s'efface pour se rapprocher de l'autre, pour tendre vers l'Autre. Cet autre qui est aussi lui. Il y aurait au cœur de cette démarche de formation, non pas ce qui permet de voir plus clair en soi-même, mais l'accès à ce qui en éloigne, tout en y restant lié, subjectivement. Prendre de la distance pour m'éloigner de soi et voir ce qui a de commun entre tous les autres qui sont aussi moi : c'est l'altérité en somme. Le dessin suggère une expérience de l'altérité. « La force de l'art est de susciter un rapport toujours renouvelé à l'altérité qui soit producteur de la pluralité humaine. » (Zask, 2003, p.29). La qualité d'une création, dont l'artistique en est la condition, est d'autant plus importante que l'expérience se trouve à la fois profondément enracinée dans un vécu subjectif et suffisamment distancié pour y rencontrer l'intersubjectif. Peindre c'est ce qui permet l'artiste non pas d'être lui et aussi l'autre, mais de s'exposer à l'altérité, à ce qui rend autre. Et à s'identifier à cet autre qui forme.

À force de regarder la peinture en train de se faire, nous voyons qu'elle se refuse à un processus d'historisation personnelle au sens où elle proposerait le récit linéaire d'un vécu identitaire. Il s'agit au contraire de passer d'une *identité* figée dans le temps pour s'accorder à une *identification* à l'autre. Ce qui nous rapporte encore une fois à cette représentation circulaire du temps de l'expérience vécue, celle de la corde à danser. S'identifier, contrairement au caractère définitif de l'identité, renvoie à une expérience qui s'inscrit dans la durée. Elle ne détermine pas une action finie dans le temps, la reconnaissance d'une identité dans un passé figé, mais la mise en jeu de l'identité dans l'esprit d'une identification à l'autre, dans le présent de celui qui avance à la rencontre de l'autre. Se former depuis l'artistique voulait donc dire aussi ça : apprendre à se distancier de soi pour s'abandonner à l'Autre. S'exposer à l'altérité et s'identifier à cette image qui se donne et qui forme. S'identifier à cette image qui rend autre : une peinture de formation dans le vrai sens du mot *Bildung*.

John Dewey, pionnier de l'apprentissage expérientiel, écrit : « Une expérience est antiéducative lorsque son effet est celui d'arrêter ou de déformer le

développement des nouvelles expériences. » (1997, p.25). Nous pouvons donc penser qu'au contraire, l'expérience est formative, lorsqu'elle encourage et ouvre sur de nouvelles expériences sur de nouveaux potentiels d'action. Dès lors, se former, selon cette conception de la « croissance du soi », serait fonction « d'une série continue d'expériences qui constitue la vie consciente » (Dewey, 1987). Nous devenons lorsque nous nous engageons dans la continuité de mes expériences vécues comprises.

L'idée de s'engager dans une telle continuité d'expériences est l'essence même de la formativité artistique. En revanche, l'image, c'est-à-dire la représentation temporelle que nous pouvons nous tirer de ce processus de continuité ressemble davantage à une boucle qui tourne, qu'à un tracé linéaire. Nous avons avec vu plus tôt avec Maldiney (1993) que peindre c'est se tenir hors. Il avait ajouté que c'est aussi « intégrer ce hors ». Intégrer mon expérience telle que je la vois dans mon œuvre de façon à ce qu'elle m'engage dans la continuité de mes expériences est plus aisé à penser de façon circulaire – un cycle dedans dehors dedans – plutôt que linéaire, c'est-à-dire sur la ligne d'un temps vécu de gauche à droite. La circulation de nos expériences dans notre temps formatif s'active comme une série d'expériences qui s'ajouteraient par couches successives. Nous aimons à penser qu'avec le temps nous prenons de l'épaisseur, que nous grandissons de l'intérieur vers l'extérieur et non pas de bas en haut ou de gauche à droite. Qu'avec la pratique artistique se former ressemble davantage à un processus de maturation, qu'à celui d'une accumulation. De là, notre principe de formativité serait donc encore une fois au plus près de la corde à danser.

Par ailleurs, nous avons aussi ressenti dans ce jeu de corde, un moment où, celui qui fait tourner la corde et celui qui saute, s'ajustent l'un à l'autre, nous avons dit : s'accordent. C'est le moment de partage. Pour me former, j'ai besoin de partager mon expérience. Et pour partager, j'ai besoin d'un autre, cela va de soi. Mais pas n'importe quel autre. Un autre qui saura aussi et en même temps s'ajuster à moi. Un

autre bienveillant. Ce qui demande de part et d'autre une sensibilité particulière. Une sensibilité partagée, une intersubjectivité.

Pour l'artiste qui montre et raconte son œuvre, il ne s'agit pas de donner une *information*, déterminée par une explication qui en restreint le sens et la portée, mais d'entrer dans un mode de circulation de l'expérience basé sur la *transmission*, c'est-à-dire en laissant place à une multitude d'interprétations et d'appropriations. Pour celui qui regarde et écoute, il lui faudra suffisamment d'ouverture pour pouvoir accueillir, interpréter et s'approprier pour lui-même l'expérience racontée. Pour Benjamin (1991), ces deux modes de circulation de l'expérience (information et transmission) se différencient également par les différentes temporalités qu'ils mettent en œuvre. Là où l'information n'a de vie qu'au moment où se livre, la transmission jouit quant à elle d'une temporalité à chaque fois renouvelée. Elle garderait ses forces d'interprétation longtemps après sa naissance, tout en restant toujours dans un possible, capable d'une nouvelle éclosion. Ce qui est donc en jeu au moment de partager c'est avant tout un certain rapport en des termes de circulation et d'activation de l'expérience dans le temps.

Peut-être dire avec Varela (1989) que nous nous sommes la somme des expériences qui nous sont données de vivre. Et puis y ajouter la somme des expériences vécues et comprises. Notre formation, ce qui fait que nous devenons ce que nous sommes, serait en quelque sorte évoquée par cet engrenage de nos expériences les unes sur les autres dans une avancée qu'est notre vie expérimentée. Nous rejoignons ici tout à fait l'idée de continuité d'expériences de John Dewey (1987) lorsqu'il dit que notre formation expérientielle est fonction d'une série continue d'expériences qui constitue notre vie consciente. Ce qui émerge de cette démarche picturale, qui pourrait se nommer une pratique de compréhension de vécu, viendra se compléter, par cette dynamique temporelle de continuité d'expérience.

Rappelons que la prise en compte de l'horizon temporel de l'artistique, depuis l'idée de circulation de l'expérience, permet d'illustrer le rythme du principe de formativité artistique : d'abord entrer dans la vie, s'ouvrir à soi-même (l'activation), sortir hors de soi (la distanciation), pour enfin intégrer ce hors (la transmission). Ce qui est en jeu dans ce processus ne s'inscrit pas dans la ponctualité abstraite d'un temps successif, mais plutôt avec Bergson (2009a), dans la durée. L'idée que notre formation puisse s'inscrire dans un temps circulaire et non linéaire, comme une série d'expériences qui évolue en boucles successives, et qui porte à chaque fois une part de l'expérience précédente et l'ouverture de celles à venir, convient. Autant que l'image de la corde à danser nous permet de le représenter.

Ce processus dynamique de formation, ce flux temporel qui s'oppose donc au temps chronologique, est vécu de l'intérieur. Ce temps qui « affecte », c'est *Le temps sensible* dont parle Kristeva (1994). Se former, aurait donc affaire aussi à ma sensibilité. Ce que l'artiste a à nous dire, en somme, est que nous avons un temps en propre, un temps sensible, un temps à s'approprier. Un temps à se reconquérir (Pineau, 2000) et qui serait aussi fondamentalement lié à la formation : « Et puis, peu à peu je retrouve ce temps qui est le mien. ». Nous ne pouvons plus dire qu'il y a le temps de l'art d'un côté et le temps de la formation de l'autre, mais nous parlons d'un seul et même temps, le nôtre comme un processus individuel de maturation celui de notre formation. Se saisir de son temps en propre avec la peinture, voilà peut-être pour clore cette illustration, comment la peinture peut ouvrir nos possibilités formatives. « La peinture forme parce que je me forme avec ma peinture » signifie l'artiste. Cette boucle de la formation, qui ne se ferme pas sur elle-même, mais qui « saute à la corde », révèle de sa condition même. Lorsque l'artiste dit encore « Toutes ces choses impensables d'un temps éclaté, mais qui, se faisant, m'entraîne sur le fil de mon temps » il signifie sa prise en charge consciente de son temps sensible. Cette formation qui s'active à même le vécu sensible, cette condition essentielle qui consiste à s'approprier pour soi-même et de façon consciente sa

temporalité formative, est bien ce qui permettra d'accorder l'expérience passée à un présent tendu vers l'avenir. *Être en son advenir.*

La prise en compte de l'autoformation et de l'intersubjectivité nous a permis d'illustrer un principe de formativité artistique. Avec notamment l'image de la corde à danser, nous avons exploré ce processus de formation depuis la circulation de l'expérience, qui consiste à entrer dans la vie, s'ouvrir à soi-même (faire), sortir hors de soi (regarder), pour enfin intégrer ce hors (partager) dans la relation intersubjective de l'autre. Ce qui nous permet de conclure sur cette proposition :

L'artistique comme pratique de soi est une pratique formative : elle rend possible la formation du sujet lorsque celui-ci active avec son œuvre le mouvement de sa conscience qui se forme dans le partage d'un vécu sensible et le transforme en expérience humaine.

Enfin, nous comprenons mieux pourquoi il serait faux de dire que la pratique artistique est une pratique formatrice. L'art n'est pas formateur. La pratique artistique n'est pas une pratique formatrice, au sens premier de « ce qui forme ». L'artistique ne forme pas la personne, elle « rend possible » sa formation. L'artistique est donc une pratique formative en ceci qu'elle dévoile les conditions de possibilité de la formation humaine. Il n'y a pas d'artistique pour former, mais de l'artistique formant. La formation n'est pas le fait de la pratique artistique, mais découle exclusivement de l'activité de formation de celui qui se forme en elle. Parce que le temps sensible de l'art s'accorde au temps de la formation, essentiellement pour celui qui avec elle vit dans le partage, la compréhension d'une « expérience vécue sensible. »

Cette illustration du principe de formativité artistique nous permet de comprendre mieux avec Bergson (2009b) ce qu'il voulait signifier avec son « créer, c'est se créer ». Et ce que veut dire sur le plan dynamique se former *avec* l'artistique

comme pratique de soi. Mais encore faudra-t-il apprendre justement à se former avec elle. Mais cela, c'est une autre histoire. C'est une histoire d'éducation.

### **Pour conclure, Walter Benjamin :**

« L'expérience on savait exactement ce que c'était, toujours les anciens l'avaient apportée aux plus jeunes. Brièvement avec l'autorité de l'âge, sous forme de proverbe; longuement avec sa faconde, sous forme d'histoires; parfois dans des récits de pays lointains, au coin du feu, devant les enfants et les petits enfants. » (2000, p.264).

Mais les temps changent. Comme le monde va, avec lui c'est toute notre existence individuelle qui se transforme. Nos vies courent, elles vont de plus en plus vite, et nous n'avons pas le temps. « Nous n'avons plus le temps de vivre » entendons-nous souvent. C'est dire qu'en réalité, nous n'avons plus le temps de partager nos expériences de vies. Pressés, affairés à nos présents, plus ou moins compulsifs, nous vivons en « perdant notre temps à perte de vie » nous dit joliment Julia Kristeva (1994, p.292). Pire encore, nous dit Walter Benjamin, la modernité s'est appauvrie en expériences communicables : nous avons perdu jusqu'à notre « [...] faculté d'échanger nos expériences. » (1991, p.265). Non seulement nous n'avons plus le temps d'écouter nos expériences vécues, mais encore nous avons plus ou moins perdu les moyens de les exprimer.

Et pourtant, sans la possibilité de construire et de transmettre nos expériences vécues, sans cette faculté de travailler sur nos expériences, de travailler à les comprendre, de les comprendre en les actualisant; sans la possibilité de donner du sens à ce qui nous est donné de vivre et le transmettre, ce que nous avons surtout perdu, ce qui nous échappe et qui risque de se briser « c'est la continuité et l'identité d'une vie » (Kundera 2009, p.45). Sans cette déconstruction reconstruction consciente de nos vécus sensibles à l'aide du partage de nos récits d'expériences, force est de constater que le lien entre le passé et le futur, entre la mémoire et

l'espoir, ce sentiment d'unité dans la temporalité de nos parcours de vie tend à se rompre.

D'ailleurs, nos sociétés modernes ne s'intéressent plus aux expériences vécues et à plus forte raison à sa transmission, que dans les cas où les parcours de vie se trouvent profondément rompus. Des approches psychologiques ou psychiatriques se proposent alors comme des aides, des supports centrés sur l'aspect pathologique du vécu. Mais que se passe-t-il si la personne n'est pas en situation de crise? Qu'en est-il du vécu « ordinaire »? Quel sens donner à nos expériences de vie? Par quel moyen comprendre ce qui nous est donné de vivre? Et surtout comment transmettre aux autres, aux siens?

Partager son expérience, avant nous savions exactement ce que c'était, nous rappelle Benjamin (2000), se former en partageant nos expériences de vie sensibles nous savions le faire, lorsque nous en avons le temps. L'artiste contemporain, avec sa pratique artistique prend ce temps. De nouveau, avec les moyens qui sont les siens, il réinvente les codes de la transmission de l'expérience, et ce faisant, il crée une relation interpersonnelle depuis laquelle se former dans le partage redevient possible.

À nous de bien vouloir partager avec lui et de tenir, avec bienveillance, la corde à danser.

## **CONCLUSION**

*La peinture est le double premier du visible. Le double  
antérieur du principe du voir. Telles que je construis mes  
images; tel est l'espace où je conçois ma vie, ma mort.*  
Marc Le Bot (1982)

La recherche enfin réalisée nous a permis de mieux comprendre le phénomène de l'artistique comme pratique de soi en formation. Notre intention première, en tant que chercheuse, consistait à clarifier notre compréhension du phénomène depuis le point vu d'artistes en pratique, et ce selon leurs champs de présence. Pour répondre aux orientations de cette étude, le recours à l'approche phénoménologique fut des plus indiqué. Afin de présenter notre cadre de référence, nous avons documenté les assises de la phénoménologie et décrite de façon détaillée, la procédure d'analyse mise en acte. Ainsi, l'explicitation fouillée des fondements philosophiques nous a d'abord conduits à découvrir le sens général du *champ de présence* de la perception humaine depuis les existentiels. Cette conception de l'expérience humaine comme conscience de son *être au monde* a ensuite contribué à construction d'une grille d'*analyse existentielle*, suffisamment consistante pour comprendre comment les artistes vivent et signifient pour eux-mêmes le caractère « formatif » de leurs expériences : la *formativité humaine*. Dès lors, des entretiens d'explicitations nous ont permis de recueillir des données descriptives suffisantes pour expliciter en profondeur et décrire « en première personne » l'expérience vécue et donc fournir en fin de compte, une compréhension originale du phénomène.

La question phénoménologique qui a conduit l'ensemble de notre processus de recherche et orienté la description formative de cette expérience humaine,

s'exprimait ainsi : *comment l'artiste vit-il son expérience de se former avec l'artistique comme pratique de soi?* L'exploration qui a suivi cette interrogation a permis de dévoiler comment les artistes participants ont conscience de leur formation, et quelles conditions ont rendu l'émergence de cette formativité possible. À la lumière des existentiels, comme fondement de la conscience d'*être au monde*, il a été possible de dégager, depuis le *champ de présence à soi à l'autre et au monde* de l'artiste, l'expression significative du vécu d'expérience de se former avec sa pratique artistique. Dès lors, les étapes de la recherche nous ont permis d'atteindre les objectifs établis au départ, c'est-à-dire :

- *Dégager le sens de l'expérience de l'artistique comme pratique de soi en formation telle qu'elle est vécue et explicitée par les six artistes cochercheurs.*
- *Rendre intelligibles les conditions d'émergence de la formativité humaine par une analyse existentielle et une description formative de l'expérience des six artistes participantes.*

Ainsi nous avons pu accéder au monde de la formativité de l'artiste et la description formative de l'artistique comme pratique de soi a donc été possible. La signification qui émerge de ces témoignages apporte un nouvel éclairage sur le phénomène de la formation par l'artistique et permet de dévoiler les conditions d'émergence de cette formation, que nous allons exposer brièvement ici. Enfin, tenir compte de ces conditions, nous permettra de conclure sur quelques recommandations, qui pourraient contribuer concrètement l'organisation de l'enseignement des arts.

L'étude a en effet mis en perspective la formativité de l'artiste, sa formation et sa transformation au cours du développement de sa pratique artistique et plus précisément celle depuis l'ensemble du processus de création qui incluse les cinq étapes de la création d'une œuvre.

À la première étape de son engagement dans l'artistique, l'artiste se reconnaît des sentiments contradictoires, qui s'observent par des manifestations à la fois affectives et cognitives. L'artiste s'engage dans sa pratique artistique, dans la joie et dans l'appréhension. Ces états d'âme favorisent son engagement et l'incitent à s'engager dans un processus formatif, en faisant appel d'une part à l'espoir et d'autre part à sa volonté. Se former avec de l'espoir, l'artiste prend conscience que la formation est possible, qu'il peut se former. Il est conscient que la formation est en son pouvoir, il veut se former. Ainsi en s'engageant dans sa peinture il lie la conscience de son *pouvoir-se-former* à son *vouloir-se-former*. L'espoir et la volonté composent donc ensemble les premières conditions à mettre en place pour appeler à la formation depuis l'artistique.

Dans un deuxième temps, l'artiste est dans le « faire son œuvre ». Il cherche d'abord la solitude de façon à pouvoir s'engager en toute liberté dans sa réalisation. À ce stade, il réalise l'importance du sentiment d'être dans un profond recueillement afin de pouvoir favoriser l'expression de sa liberté. Il prend alors conscience que sa formation réside à même ce recueillement, qu'il ne peut se former que là où il peut se mettre à l'écart du monde, recueilli, de façon à pouvoir se déployer en toute liberté. De plus il réalise que la formation est tributaire de l'acte de celui qui la met en place. De là, en faisant son œuvre, il redécouvre sa véritable responsabilité face à sa formation : son *avoir-à-se-former*. La formation n'est pas donnée, elle n'est pas un allant de soi. Pour se former, l'artiste devra s'engager concrètement dans l'acte de sa formation, seul, dans le recueillement avec l'expression de sa liberté. Ainsi donc pour avoir accès à la formation avec l'artistique, la liberté dans le recueillement devient une condition essentielle à considérer.

La troisième étape de la pratique artistique est celle du « regard » et consiste à conduire l'acte de création en cours de réalisation de l'œuvre. Alors « mis hors de lui » au sein de son processus de création, l'artiste est dans l'altérité la plus pure. C'est-à-dire qu'il est dans l'attente, il laisse venir « l'humanité » dans son œuvre. Il

devra alors déployer son imagination pour former l'œuvre et conséquemment se former lui-même. À ce stade du regard, que nous attribuons exclusivement à l'acte de création, nous sommes en mesure de comprendre ce qui en est véritablement de la formativité propre à cette expérience d'être qu'est l'artistique. Il y a effectivement chez l'artiste une prise de conscience du transfert de soi à l'œuvre et de l'œuvre à soi, un passage nécessaire qui se joue dans l'altérité. Nécessaire parce qu'il est tributaire de sa capacité à savoir se former : l'artiste comprend sa formation, un créer et se créer dans l'abandon. Pour se former, l'artiste devra se positionner de façon à laisser venir ce qui de soi-même nous forme. Une conscience qui est aussi celle d'un apprentissage, un *savoir-se-former* qui se développe à même l'aptitude de l'artiste à œuvrer dans l'abandon. Ainsi savoir laisser venir l'altérité dans l'abandon est à ce stade, la condition à respecter pour avoir accès à la formativité artistique.

Le quatrième temps de la création artistique est celui du « partage ». C'est le moment où l'œuvre terminée est saisie « à vif » par l'artiste et ceux qui l'accompagnent. Ce moment clé du partage est marqué par la relation intersubjective. Ensemble, ils reconnaissent l'humanité de l'œuvre, et du même coup, ils accordent à l'œuvre sa qualité « artistique ». Mais aussi, selon l'artiste, cette reconnaissance n'apparaît possible qu'à travers une humanité partagée, parce qu'il y a une prise conscience de l'un pour l'autre comme sujets. C'est donc en cela que l'artistique peut devenir formatif. Parce qu'il y a dans partage, une relation intersubjective soutenue par accueil bienveillant. Dans le partage, l'œuvre devient œuvre d'art, et de ce fait, devient occasion de formation pour l'artiste. Une occasion qui lui est alors donnée, une opportunité à saisir : il accorde à son œuvre une « signifiante formante ». C'est donc dans le sens premier de l'accueillir dans le partage que la formation devient possible, que l'artiste prend conscience qu'il lui est possible de *vivre-en-formation*. Ce qui veut donc dire que le partage, lorsqu'il est lié à la qualité bienveillante de l'accueil, est considéré comme une condition essentielle à mettre en place pour favoriser la formation.

Et enfin, à la cinquième et dernière étape de la création plastique, l'artiste cherche à « comprendre » son expérience en montrant et en exposant son œuvre. Dans une relation intersubjective, il se raconte depuis les éléments qui lui ont été révélés par sa pratique. À travers l'acte de se montrer et se raconter, il se construit « en » histoire. Non seulement il intègre les éléments de son cheminement personnel dans le flux temporel de son existence, mais il devient lui-même historialité. C'est à cette condition qu'il peut anticiper l'avenir. Et surtout c'est à ce moment-là qu'il devient conscient de son *être-en-advenir*. En somme lorsque l'artiste montre son œuvre il change en évoquant le changement, il se transforme donc, en entrant dans l'ouverture de sa formation. Autant que l'intersubjectivité soit conditionnelle à l'acte de se comprendre, l'autoformation est une condition fondamentale à la formativité humaine.

Il faut aussi souligner la contribution amenée par la participation des six artistes cochercheurs pour effectuer ce retour réflexif sur l'expérience. Les artistes ont montré en effet l'apport personnel de l'exercice et des entretiens dans la prise de conscience de leurs formations dans l'expérience étudiée. En fait, la prise de conscience qu'a exigée la participation, porte à croire qu'à terme ils regardent leur expérience de façon plus éclairée que si elles n'avaient pas eu à réaliser cette réflexion. Bien que notre recherche ne s'inscrive pas dans le contexte d'une relation d'aide, le fait d'avoir eu à expliciter son expérience se manifeste comme une démarche enrichissante et formative pour l'artiste. La prise en compte de cette retombée nous porte dès lors à présumer qu'avec la possibilité de parler de son expérience, celle d'exercer un retour réflexif sur son expérience permettrait sans doute d'inciter davantage la personne à entrer dans sa formation individuelle.

Enfin, il est important de souligner la participation de Fannie, qui selon sa description d'expérience montre que sa pratique artistique s'écarte d'une démarche de formation. Ses conclusions posent des questionnements intéressants pour notre recherche. Ils montrent que d'une part, il semble bien qu'il ne suffit pas de vivre une

expérience artistique pour que la formation suive. D'autre part, sachant que la pratique artistique de Fannie est orientée vers une démarche thérapeutique peut nous interpeller quant au pouvoir de formation de ces démarches. En s'écartant d'une démarche de création, de la mise hors de soi induite par l'altérité et du moment de partage, se pose la question du processus de création comme passage obligé de la formation. Fannie interroge du même coup la difficulté d'engager une pratique artistique préalablement « orientée » et plus est, vers des apports thérapeutiques.

***Contributions de la recherche et recommandations.*** La contribution originale de notre recherche réside dans la compréhension d'une expérience de vie à la lumière des existentiels, selon qu'ils constituent le fondement ontologique de l'être au monde de celui qui vit l'expérience humaine. Le fait que nous nous sommes appliqués à décrire de façon détaillée les fondements philosophiques de cette manière intrinsèque d'exister, ainsi, que du champ de présence au monde aux autres et à soi, nous aura permis certainement d'éclairer nos conceptions de la condition humaine. Mais la démarche aura surtout montré qu'il est possible d'explicitier et d'analyser en profondeur ce qui en est véritablement que de vivre une expérience humaine. Cet apport à la fois philosophique et méthodologique, rigoureux et manifeste, pourrait permettre de saisir le sens d'autres expériences de vie, vécues dans des contextes complètement différents. Pour nous le recours à l'approche phénoménologique et à l'analyse existentielle peut mener à dévoiler des dimensions d'expériences toutes sortes, qui n'ont pas encore été abordées sous cet angle de vue et selon cette perspective spécifique.

Il faut aussi mettre en évidence la compréhension plus générale de l'expérience de l'artistique comme pratique de soi en formation. Grâce à l'analyse existentielle, nous avons pu mieux comprendre le sens intérieur de l'expérience en restant au plus près de vécu sensible de l'artiste, sans jamais tomber dans une définition distanciée d'un objet de recherche. Ce type d'analyse a permis de prendre connaissance des

différents éléments internes de l'expérience, et à contextualiser du même coup ce qui en est pour celui qui vit qui ressent et comprend pour lui-même son expérience. Les descriptions thématiques nous ont permis de prendre connaissance de chacune des expériences individuelles dans leurs particularités, et le passage à la description formative met bien en lumière ses rapports intersubjectifs. En somme, notre démarche méthodologique a bien respecté l'avancée circulaire de la démarche, celle du « sens se faisant » en cours de recherche.

Dès lors, toute personne intéressée, par l'enseignement artistique et la médiation artistique, que ce soit dans des milieux scolaires ou parascolaires pourra se saisir de nos textes descriptifs, pour comprendre mieux comment l'expérience est réellement vécue en contexte. De plus, la description formative de l'expérience nous apparaît pertinente pour l'enseignant en art et l'animateur d'ateliers, pour leur permettre de prendre conscience du caractère singulier de l'expérience de l'artistique. Par ailleurs, dans la mesure où des modalités d'accompagnement ont à se mettre concrètement en place et en pratique, les résultats de la recherche peuvent être utiles pour développer les orientations pédagogiques d'un enseignement artistique et d'une médiation artistique. Les descriptions de l'expérience des artistes offrent une représentation riche et signifiante de l'expérience vécue. Une fois transposée dans le cadre d'un enseignement ou d'une animation, elle permettrait de développer une stratégie pédagogique dont les apports « formatifs » seraient plus significatifs et enrichissants pour les apprenants, que peut l'être une approche centrée sur des apprentissages techniques. Enfin, ces descriptions pourraient enrichir la compréhension qu'ont les enseignants de cette expérience et leur permettre du même coup d'adapter le soutien aux futurs enseignants ou animateurs.

Les résultats nous conduisent à proposer concrètement des pistes de réflexion pour les enseignants ou les accompagnateurs en pratique artistique. Puisque nous savons maintenant qu'il ne suffit pas de vivre une pratique artistique pour que la formation suive, que la pratique artistique n'est pas formatrice au sens où elle

posséderait des valeurs, mais elle est formative, au sens où elle rend possible la formation de la personne, celui anticipe une pratique artistique « formative », aura à mettre en place ses conditions nécessaires de possibilité. C'est-à-dire qu'il verra à favoriser les conditions de dévoilement de la formation humaine. Dès lors, par exemple, il saura anticiper la joie et l'appréhension de celui qui s'engage dans sa pratique artistique et verra à susciter l'espoir de se former. Face à celui qui fait son œuvre, il saura favoriser et respecter le recueillement nécessaire à sa liberté d'expression, de façon à ce qu'il puisse s'engager dans sa formation. De plus il encouragera le processus de création en tant que tel, comme démarche vers l'artistique, seul à pouvoir offrir l'expérience de l'altérité nécessaire à la formation humaine. Et encore, il saura créer les conditions contextuelles d'un accueil bienveillant et chaleureux de façon à ce que celui qui termine son œuvre puisse se saisir de l'occasion de la signifier et se former à travers elle. Enfin, il alimentera la monstration de l'œuvre par le récit personnel de la personne et encouragera la « parole formative » de façon à ce que celui qui se montre puisse entrer dans son historicité. Bref, *de l'art pour apprendre à se faire* est à réinventer dans les contextes d'enseignement et d'éducation. Ainsi celui qui enseigne, anime ou accompagne les pratiques artistiques pourrait, à sa connaissance de notre étude, poser un regard éclairé sur les conditions et les exigences qui favorisent le dévoilement de la formation humaine, et par conséquent avoir en main quelques outils permettant de mettre en place des pratiques d'accompagnement de formations individuelles, expérientielles et psychosociologiques.

De plus, d'après les données des artistes analysées, il semble assez juste de croire que l'application de nouvelles mesures quant à l'enseignement des arts pourrait se justifier. Puisque la pratique artistique ne présente pas comme une discipline « comme les autres », que l'artistique est une pratique de soi au sens où elle ne peut se concevoir qu'autour d'une expérience d'être assez particulière, il est difficile de penser enseigner les arts de façon traditionnelle. Certes par exemple, la liberté ne s'enseigne pas, mais les conditions d'émergence de son expression peuvent

être mises en place. De même pour chacune des conditions d'émergence de la formation que nous avons explicitées dans cette étude. Ainsi la mise en place des conditions de dévoilement de la formativité dans le contexte de l'enseignement ou celui de la médiation artistique est à revoir et à réévaluer. Pour ce faire, nous pensons donc qu'un soutien à la formation de l'enseignant, animateur culturel, accompagnateur serait appréciable, de façon à ce qu'il puisse vivre et connaître pour lui-même l'expérience de la création d'une part, et qu'il puisse d'autre part apprendre ces conditions à mettre en place dans le contexte de son enseignement. De nouvelles formations sur des stratégies pédagogiques, pour les enseignants en arts et sur des pratiques d'accompagnement en formation expérientielle et psychosociologique, de même qu'en médiation artistiques et culturelles, sont à développer, de *l'art comme pédagogie de l'être* est à inventer, de façon à ce qu'il devienne possible, en contexte de favoriser une multiplicité de formations individuelles.

Pour terminer, nous aimerions souligner par ailleurs l'apport de cette recherche pour le marcheur-phénoménologue en éducation que nous sommes. En réalité, nous avons eu la tâche de considérer notre personnage comme une possibilité d'un univers plus grand. C'est-à-dire que notre expérience de la recherche fut une sorte d'épreuve de vérité qui nous a engagés à reconsidérer ce que nous sommes à la lumière des autres. Or, il y a là pour nous une démarche qui n'est pas sans enseignement. En effet, nous constatons que le processus débouche sur un nouveau rapport à soi : Quand je porte à ma conscience les données de mon expérience, je me transforme et je m'accomplis dans le sens du devenir de l'être (inédit, Jacques Daignault). Par ailleurs, le caractère formatif de notre étude n'est pas sans écho avec l'affirmation d'Heidegger (1962). Faire une expérience signifie la laisser venir sur nous, qu'elle nous renverse et nous rende autre. Rendu autre parce qu'il a apporté une conscience réfléchie sur une expérience, le chercheur se transforme en lui-même dans le vrai sens du mot *Bildung* (Van Manen, 1984). Ainsi nous pouvons conclure sur le fait que cette recherche a engagé pour nous, en tant que marcheur-phénoménologue, un processus de transformation du sujet et a soulevé ainsi notre formativité.

Somme toute, cet essai de description de l'artistique comme pratique de soi en formation ne s'impose pas comme un résultat abouti. Nous pouvons aisément imaginer que l'espace ainsi ouvert sur le chemin de la phénoménologie ne va pas plus loin que les yeux et la main, et que son unité ne sera jamais complète. Autrement dit, ce n'est pas la fin, mais un long cheminement qui se déploie sans la moindre raison d'en finir. Car en définitive, c'est le chemin lui-même qui n'en finit pas de se déployer, dans un incessant va-et-vient entre subjectivité et intersubjectivité, entre formation et autoformation.

## Bibliographie

- Bachelard, G. (1960). *La poétique de la rêverie*. Paris, FR : PUF.
- Barnier, G. (2003). Philosophie de l'éducation. Les grands courants philosophiques.  
Document consulté de <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/fit/doc/apprent/Philosophie%20education.pdf>
- Benjamin, W.,(2000). *Œuvres (I-II-II)*. Folio essais. France, FR : Gallimard.
- Benjamin, W. (1991). *Le narrateur, écrits français*. Paris, FR : Gallimard.
- Bergson, H. (2012). *Le rêve*. France, FR : Payot.
- Bergson, H. (2010). *Matière et mémoire*. France, FR : Quadrige.
- Bergson, H. (2009a). *La pensée et le mouvant*. France, FR : Quadrige.
- Bergson, H. (2009b). *L'évolution créatrice*. France, FR : Quadrige.
- Borduas, P. É. (1977) *Refus global & projections libérantes*. Montréal, CA : Parti pris.
- Boudinet, G. (2006). *Art, éducation et postmodernité. Les valeurs éducatives de l'art à l'époque actuelle*. Paris, FR : L'Harmattan.
- Bourriaud, N. (2009). *Formes de vie. L'art moderne et l'invention de soi*. France : Denoël.
- Bourriaud, N. (1998). *Esthétique relationnelle*. France : Les Presses du Réel.
- Bruner, J.S. (1959). *The process of education*. Cambridge, Mass, US: HUP.
- Carré, P. (1999). Faut-il avoir peur de l'autoformation? *Les cahiers pédagogiques, numéro spécial : 370*.
- Carré, P. (1997). *L'autoformation*. France : PUF.
- Clark, R. (1996). *Art education. Issues in postmodernist pedagogy*. Canada : NAEA.
- Cohen, J. (1997). L'artistique. *Colloque de Saint-Denis (mars 1994) : L'artistique. Arts plastiques, Art et enseignement*. France : CRDP.
- Cournarie, L., (2010) *L'expérience*. In Philosophis éditions numériques.  
<http://www.philosophis.fr>. Consulté le 30/07/2012.
- Dastur, F. (1990). *Heidegger et la question du temps*. France : FR : PUF.

- Delors, J. (1996) *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris, FR : O.Jacob.
- Deschamps, C. (1993) *L'approche phénoménologique en recherche*. Canada : Guérin
- Desrosiers, C. (1995). *Une démarche poétique en éducation*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski.
- Delfosse, M. S., Rouan, G. (2001). *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris, FR : Dunod.
- Daignault J. (1981). *Le pédagogue artiste*. Québec, CA : Sextant.
- Daignault J. (1985). *Pour une esthétique de la pédagogie*. Québec, CA : NHP
- Daignault J. (2002). (H) opéra pour Geneviève. Herméneutique, acousmatique et roman de formation. Québec, CA : GREME.
- Daignault J. (2012). *J'idée en neuf. Un livre en construction*. Consulté le 24/10/12. <http://jidee9.wordpress.com/>.
- Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique. Essai sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris, FR : Tétraèdre.
- Delory-Momberger C. (2005). *Histoire de vie et Recherche biographique en éducation*. France, Fr : Economica.
- Delory-Momberger C. (2004). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. France, FR : Anthropos.
- De Monticelli R. (2000). *L'avenir de la phénoménologie*. Paris, FR : Aubier.
- De Muralt A. (1958). *L'idée de la phénoménologie*. Paris, FR : PUF.
- Depraz, N. (1999). *Écrire en phénoménologue : une autre époque de l'écriture*. France : Encre Marine.
- Depraz, N. (2006) *Comprendre la phénoménologie Une pratique concrète*. France : Armand Collin.
- Depraz, N., Varela F.J., Vermersch P. (2011) *A l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique*. Bucarest : Zetabooks.
- Depraz N., Varela F.J. & Vermersch P. (2000). La réduction à l'épreuve de l'expérience. *Etudes phénoménologiques*, 15, 165-184.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris, FR : Armand Collin.
- Dewey, J. (1987). *L'art comme expérience*. France FR : Gallimard.

- Didi-Huberman, G. (2000). *Devant le temps*. France, FR : Les éditions de minuit.
- Dufrenne, M. (1967). *Phénoménologie de l'expérience esthétique. L'objet esthétique* tome 1. Paris : PUF.
- Dumont, F. (1997). *Récit d'une émigration*. Québec, CA : Boréal.
- Eisner, E.W. (1991). What the arts taught me about education. *Reflection from the heart of educational inquiry*. New-York, US : Willis and William.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. France, FR : PUF.
- Faure, E. (1973). *Apprendre à être*. Paris, FR : Fayard-Unesco.
- Fédier, F. (2006). *L'art en liberté*. Paris, FR : Pocket.
- Foucault, M. (1994a) *Histoire de la sexualité, tome 3 : Le souci de soi*. Paris, FR : Gallimard.
- Foucault, M (1994 b) *Dits et Ecrits, tome 2 : 1976-1988*. Paris, FR : Gallimard.
- Fontanel-Brassard, S. (1975). *Éducation artistique et formation globale*. Paris, FR : Armand Collin.
- Gadamer. H.-G. (1990). *Herméneutique traduire interpréter agir, Qu'est-ce que la praxis? Les conditions de la raison sociale*. p.13- 34 Canada, CA : Fides.
- Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*. Paris FR : PUF.
- Galvani P., (2006). La conscientisation de l'expérience vécue : atelier pour la de recherche-Formation. Dans *Penser la relation expérience-formation*. (pp. 156-170). Lyon, FR : Chronique sociale.
- Galvani, P. (1991). *Quête de sens et formation*. France : L'Harmattan.
- Galvani, P. (1999). Faut-il avoir peur de l'autoformation? *Les cahiers pédagogiques, numéro spécial : 370*.
- Giorgi, A. (1997) De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en science humaines : théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupard, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A.P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 341-364). Montréal : Gaétan Morin.
- Gombrich, E. H. (1960). *Art and illusion*. Etats-Unis, US: Bollingen.

- Gombrich, E.H. (1992). *Réflexion sur l'histoire de l'art*. France : J. Chambon.
- Gosselin, P. (1991). *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Gouvernement du Québec (1968). Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (1982, 2001). Programme d'études, secondaire, arts plastiques. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001-2002). Rapport du comité du Conseil Supérieur de l'Éducation. Québec, CA : DC Conseil Supérieur de l'Éducation.
- Heidegger, M. (1986). *Être et temps*. Paris, FR : Gallimard.
- Heidegger, M. (1976). *Acheminement vers la parole*. France, FR : Gallimard.
- Heidegger, M. (1962). *Chemins qui ne mènent nulle part*. France, FR : Gallimard
- Honoré, B. (1977). *Pour une théorie de la formation. Dynamique de la formativité*. Paris : Payot.
- Honoré, B. (1990). *Sens de la formation, sens de l'être : en chemin avec Heidegger*. Paris, FR : L'Harmattan;
- Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*. Paris : L'Harmattan.
- Huyghes, R. (1965). *Les puissances de l'image*. France, FR : Flammarion.
- Huston, N. (1999). *Nord perdu*. Québec, CA : Léméac.
- Imbert, F. (1997). *L'inscription du sujet*. Colloque de Saint-Denis (mars 1994) : L'artistique. Arts plastiques, Art et enseignement. p.83-90. France : CRDP.
- Josso, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'âge d'Homme.
- Philonenko A. (1993). *Emmanuel Kant, Critique de la faculté de juger*. Traduction A. Philonenko, Paris, FR : Vrin.
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer? La tentation esthétique*. Québec, CA : Les presses de l'Université Laval.
- Kristeva, J. (1994). *Le temps sensible*. Folio essais, France, FR : Gallimard.
- Kundera, M. (2009). *Une rencontre*. Folio. France, FR : Gallimard.

- Lagoutte, D. (1995). *Les arts plastiques, contenus, enjeux et finalités*. France, FR : Armand Collin.
- Lebot, M. (1982). *L'œil du peintre*. France, FR : Gallimard.
- Lejeune, C. (1992). *L'atelier*. Paris, FR : Typo
- Levinas, E. (1983) *Le temps et l'autre*. Paris, FR:PUF.
- Mafessoli, M. (1996). *Eloge de la raison sensible*. Paris, FR : Grasset.
- Magny, C.-E. (1956) Lettre sur le pouvoir d'écrire. Paris, FR : Seghers
- Maldiney, H. (2000). *Ouvrir le rien, l'art nu*. France, FR : Encre Marine.
- Maldiney, H. (1993). *Esquisse d'une phénoménologie de l'art*. Dans *L'art au regard de la phénoménologie* (p. 195-250). Toulouse, FR : PUM.
- Maldiney, H. (1997). *Avènement de l'œuvre*. France, FR : Théâtète.
- Maldiney, H. (1973). *Regard, parole, espace*. France : L'Âge d'homme.
- Maldiney, H. (1993). *L'art, l'éclair de l'être*. Paris, FR : Comp'act.
- Maslow, A.H. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Paris, FR : Fayard.
- Meirieu, P. (1999). Faut-il avoir peur de l'autoformation? *Les cahiers pédagogiques, numéro spécial : 370*.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *L'œil et l'esprit*. Paris, FR : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Les sciences de l'homme et la phénoménologie*. Paris, FR : CDU.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris, FR : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1969). *La prose du monde*. Paris, FR : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris, FR : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1996). *Sens et non-sens*. Paris, FR : Gallimard.
- Meyor, C. (2007). Le sens et la valeur de l'approche phénoménologique. *Comprendre les phénomènes d'aujourd'hui*. Québec, CA : Recherches qualitatives. Hors série – numéro 4 – pp. 103-118. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.
- Meyor, C. (2011). L'entreprise phénoménologique : des vrais et faux problèmes... *Actes du colloque Approches qualitatives et recherche interculturelles*.

- Québec, CA : Recherches qualitatives. Hors série – numéro 10 – pp.4-16.  
<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.
- Morais, S. (1998). *Une rupture de discours entre l'artiste et le pédagogue : une expérience esthétique compromise?* Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski.
- Morais, S. (automne 2005). La pratique artistique comme lieu d'émergence de la formativité humaine : une approche phénoménologique. *Trouver l'équilibre herméneutique*. Dans Educational Insights, 9(2).  
[<http://www.ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v09n02/articles/morais.html>]
- Morais, S. (sous presse). *Le marcheur-phénoménologue*. Actes du colloque du singulier à l'universel. Hors série Québec, CA : ARQ. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.
- Nancy, J.-L. (2001). *La pensée dérobée*. Paris, FR : Galilée
- Nietzsche, F. (1949). *La naissance de la tragédie*. France, FR : Gallimard.
- Paillé, P. (2006). *Qui suis-je pour interpréter?* Dans La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain p.99-124. Paris, FR : Armand Collin.
- Paz, O. (1965). *L'arc et la lyre*. France, FR : Gallimard.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation*. Paris, FR : Anthropos.
- Pineau, G. (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. France, FR : L'Harmattan
- Pineau, G. (1995). Recherches sur l'autoformation existentielle : des boucles étranges entre auto et exoréférences. *Éducation permanente*, 122, 165-178.
- Pineau G. (1983). *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*. Montréal, CA:Saint-Martin.
- Pélissier, G. (1997). Introduction. *Colloque de Saint-Denis (mars 1994) : L'artistique. Arts plastiques, Art et enseignement*. pp.19-37. France, FR : CRDP.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris, FR : PUF
- Richir, M., (2008). Communauté, société et histoire chez le dernier Merleau-Ponty. Dans Millon, *Merleau-Ponty. Phénoménologies et expériences* (pp.7-25) France, FR : Jérôme Millon.

- Ricoeur, P. (1950). *Philosophie de la volonté. Tome I: Le volontaire et l'involontaire*. FR : Aubier
- Rilke, R. M. (1993). *Lettres à un jeune poète*. Paris, FR : Gallimard.
- Rogers, C.R. (1968). *Le développement de la personne*. Paris, FR : Dunod.
- Ruby, C. (2005). *Nouvelles lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*. France, FR : La lettre volée.
- Sartre, J. P. (1943). *L'être et le néant*. Essai d'ontologie phénoménologique. Paris, FR : Gallimard.
- Sadzik, J. (1963). *L'esthétique de Martin Heidegger*. Paris, FR : Editions Universitaires.
- Séguy-Duclot, A. (1998). *Définir l'art*. Paris, FR : Odile Jacob.
- Solves, J. (2000). *L'art pour quoi faire?* Editorial Revue Autrement n° 195 septembre 2000
- Steiner, G. (2001). *Grammaire de la création*. France : Gallimard.
- Stern, A. (1974). *Le monde des autres*. Lausanne, Suisse : Delachaux & Neistlé.
- Stauss, E., (1989). *Du sens des sens* (Contribution à l'étude des fondements de la psychologie), traduit par G. Thines et J-P Legrand. Paris, FR : Jérôme Millon,
- Taylor, C. (1998). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. France, FR : Seuil.
- Théberge, A. (1992). *Actes du congrès 1992 : Les arts plastiques c'est fondamental!* Québec, Québec.
- Truc, G. (2005). « *La réalité comme expérience* » *John Dewey*. Revue Tracé no 9. Automne 2005. pp.89-92.
- UNESCO (1975). L'éducation esthétique dans l'enseignement général dans *La compréhension internationale à l'école*, 30, 17-30.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Paris, FR : ESF.
- Van Manen, M. (1984). *Doing phenomenological research and writing : an introduction*. Alberta, CA : The Althouse Press.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. Alberta, CA : The Althouse Press.

- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy (2e éd)*. Alberta, CA : The Althouse Press.
- Varela, F. (1999). *L'inscription corporelle de l'esprit*. France, FR : Seuil.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. France, FR : Seuil.
- Zask, J. (2003). *Art et démocratie. Peuples de l'art*. France, FR : PUF.
- Zaccai-Renner, N. (1995). *Le monde de la vie. Tome 1 Dilthey et Husserl. Tome 2 Schütz et Mead*. France, FR : CERF.

## **APPENDICE A**

### **Informations transmises aux participants**

## A.1 Résumé du projet de recherche

### L'artistique comme pratique de soi en éducation et en formation selon une approche phénoménologique

#### Introduction.

*Faire de la recherche, c'est faire œuvre utile dans le sens d'une contribution scientifique [c'est-à-dire apporter une nouvelle] valeur de connaissance ou une compréhension explicite qui s'efforce de rendre compte de la complexité de la vie et de ses multiples aspects.*

Chantal Deschamps, (1987)

Fonder une telle contribution, dans le domaine de la recherche phénoménologique en éducation consiste à apporter une conscience réfléchie sur la vraie nature d'expériences humaines (Max Van Manen, 1984, 1989, 1990). À cette fin, l'approche phénoménologique comme méthode de description et d'explicitation catégorielle (Varela, Depraz & Vermersch, 2001) se détournera des présupposés théoriques pour tendre vers une *connaissance en acte* implicite à l'expérience.

Cette *réduction phénoménologique* (Husserl) vécue comme démarche d'avènement à la conscience exige, de la part du chercheur, une attention et une vigilance, une attitude d'ouverture et de présence attentive (*epochè* Varela) à l'égard des différents aspects fondant l'ensemble du phénomène qu'il a l'intention d'étudier. Ainsi, la qualité de son attention portée sur la globalité du phénomène constitue non seulement sa compétence en tant que chercheur, mais encore la crédibilité d'une démarche de recherche inscrite dans la logique d'une *phénoménologie concrète* (Depraz, 2004).

Aussi, compte tenu du principe d'une telle approche, « faire » de la recherche phénoménologique et « décrire » est en soit, pour le chercheur qui s'y emploie, une forme d'auto éducation, dans le sens de la *Bildung* (formation).

**Question de recherche.** On nous accordera sans doute qu'exercer une pratique artistique est « formateur » sur le plan de la personne, de sorte que dans le domaine

des arts plastiques et visuels, ses qualités pour la *formation de la personne* ne sont guère contestées. Nous pensons que la pratique artistique, notamment celle des domaines de la peinture et du dessin, occupe une place fondamentale aux côtés d'un processus de formation existentielle. En revanche, il apparaît qu'on s'interroge peu sur le sens que revêt cette expérience pour celui qui y prend part. Qu'est-ce que l'expérience de la pratique artistique vécue et conduite dans une orientation formative telle qu'elle se manifeste dans le contexte d'ateliers/cours d'expression plastique?

**Problématique.** « Les arts favorisent l'épanouissement des qualités natives de l'être, quelles qu'elles soient et dans n'importe quelle direction : ces qualités sont toujours au diapason de sa puissance d'être. » Ces propos de Paul-Émile Borduas (1950) n'ont rien perdu de leur actualité. Même si les expériences de création contemporaine diffèrent de celles du passé, la pratique de l'art contribue toujours, et ce, de façon significative à la formation humaine. Lorsque l'UNESCO (1999) lance son *Appel international pour la promotion de l'éducation artistique*, il affirme sa conscience claire et ferme de l'importance que revêt l'apport de l'esprit créatif pour la formation de la personne. Les bienfaits du développement des possibilités créatrices ne sont plus à démontrer, de nombreuses études réalisées par des chercheurs travaillant aussi bien dans les domaines de la biologie, de la psychologie, de la sociologie, que de celui de l'éducation, l'on fait. On fera ici référence notamment à Dewey, 1935; Freinet, 1951; Read, 1958; Wojnar, 1963; Huyghes, 1965; Luquet, 1967; Maslow, 1968, Feldman, 1972; Eisner, 1972; Lagoutte, 1995; Fontanel Brassard 1975, pour ne citer que ceux-ci.

Par bienfaits pour le développement de la personne, nous faisons référence au besoin fondamental que nous éprouvons de traduire, d'exprimer notre vision du monde à partir de nos émotions. De là, il apparaît que l'artistique selon une pratique de soi – une peinture qui s'inscrit sur le mode de l'expression, et ce dans une logique autobiographique – équivaut à se faire, au sens de se former ou de construire son rapport au monde. Cette incidence de l'expression plastique sur la construction de soi est largement étayée en recherche : (Paz, 1965; Rogers 1968; Gingras Audet, 1979; Arno Stern, 1974; Gosselin, 1991; Cohen, 1997; Péliissier 1997; Diot, 1997; Maldiney, 2000). En somme comme disait Paul Valéry : « Lorsque je construis je me construis moi-même ». Ou encore selon Marc Le Bot (1982) : « Telles que je construis mes images; tel est l'espace où je conçois ma vie, ma mort ».

En revanche, l'abondante littérature consultée ne permet pas répondre à la question l'expérience de la pratique artistique comme processus de formation existentielle. J'ai du constater que les recherches rapportées ci-haut, apportent peu de réponses quant au sens que prend cette expérience pour celui qui y participe. En effet, les informations s'avèrent relativement fragmentaires et ne font qu'effleurer le sens de cette expérience. En outre, la plupart de ces recherches suivent une perspective hypothético-déductive, davantage soucieuses de mesurer l'objet d'étude que de le comprendre globalement comme une qualité d'expérience humaine. En réalité, bien que l'on puisse concevoir qu'une pratique artistique participe à la formation de la personne, on ne traite pas des traces de la formation chez celui qui vit cette expérience, de son engagement personnel, des conditions mises en place dans l'atelier d'expression plastique, de la qualité de la relation pédagogique, de même que de sa mise en acte et l'acte lui-même de se former.

Or c'est par le biais d'une exploration de type phénoménologique qu'il sera possible d'explorer l'expérience de la pratique artistique vécue et conduite dans une orientation formative. Cette méthode de recherche pourra rendre compte d'une manière précise et concrète de l'originalité de l'expérience de peindre comme

processus de formation de soi, tel qu'elle est vécue par ses participants au sein d'ateliers de peinture, pour en dégager ses conditions de possibilités.

**Objet de recherche.** L'objet de cette recherche est d'explorer la formation de soi dans la pratique artistique vécue dans le contexte d'ateliers/cours d'expression plastique et ce, afin dégager le sens de cette expérience pour celui qui y prend part et de spécifier ainsi une connaissance en acte – ses conditions de possibilité. Par « pratique artistique », il faut entendre une *praxis*, soit la mise en œuvre d'une pratique qui se cherche en faisant, et dont la théorisation quant au sens de ce qui a été fait est inférée *a posteriori* (Gaillot, 1997). Le concept de « formation de soi » désigne la formation sur le plan ontologique « la formativité humaine » soit un acte relevant de l'engagement du sujet dans sa formation. L'« atelier d'expression plastique » traduit le lieu d'interrogation tel qu'il est constitué aux fins de cette recherche. Enfin, l'expression « dégager le sens de cette expérience » renvoie au mode d'élucidation de la structure de l'expérience selon les principes de la méthode phénoménologique (Van Manen, 1990), et spécifier une « connaissance en acte » suppose de procéder à une description à la première personne en vue d'y extraire une connaissance implicite. (Depraz, Varela & Vermersch, 2003 ; Depraz, 2006 ; Vermersch, 2004)

**Origine du projet.** Ce projet est né de recherches personnelles sur la peinture de soi et l'autobiographie réalisées en tant qu'artiste professionnelle. Tout d'abord je pourrais dire que je me suis formée *par* les arts plastiques, avant de m'être formée *aux* arts plastiques. À l'aulne de mon expérience artistique, le fait d'une autoformation à travers la création plastique artistique a toujours été au centre de mes préoccupations : la formation d'une œuvre est à mon sens indissociable de la formation de la personne. Et pourtant, bien que l'on puisse admettre que la pratique artistique offre la possibilité d'une construction de soi, ceci ne garantit pas pour autant sa stricte « effectuation ». Comment s'engager à travers une pratique artistique

dans une démarche de travail sur soi? Comment m'approprier *mon pouvoir de formation* (Pineau, 1983)

De plus, mon projet de recherche s'appuie largement sur mon expérience professionnelle en enseignement des arts plastiques et en accompagnement d'ateliers d'expression picturale. Dans ce contexte, quelques témoignages des participants aux ateliers révèlent concrètement les effets d'une autoformation. Et pourtant, ceci ne permet pas d'élaborer une approche pédagogique qui anticiperait les conditions d'une autoformation constructiviste (Bruner, 1959), qui plus est, serait conforme à cet objet d'enseignement si « particulier » que sont les arts visuels (Gaillot, 1997). Comme enseignante, mettre en place l'espace d'une autoformation par le faire artistique, conduire une pratique artistique dans un processus de formation existentielle et l'accompagner exige un recours à des compétences fondées sur une posture différenciée, associée de toute évidence à la qualité d'une relation humaine. Quelle est le rôle de l'interaction accompagnant/accompagné dans le contexte des ateliers/d'expression plastique sur la formation individuelle? Quelle incidence d'une parole partagée sur l'autoformation? Comment conduire et accompagner la pratique artistique dans une démarche de projet de soi?

Enfin, je m'appuie sur une réflexion philosophique engagée lors de mes études de deuxième cycle (maîtrise en éducation, Morais, 1998). Alors inspirée par la pensée de Bernard Honoré sur la *formativité humaine*, j'ai abordé les fondements de ma propre formation à *travers* ma démarche artistique. Or, si mes recherches concluaient sur l'évidence d'une auto éducation, il apparaît qu'il ne suffit pas de vivre une pratique artistique pour que la formation s'en suive. La formation de soi n'est pas un donné *par* le faire artistique, mais une construction de la personne à *travers* la pratique de l'art. Qu'est-ce que se former par les arts? Quels sont les liens entre pratique picturale et formation de soi, notamment dans la perspective de la *formativité humaine* (Bernard Honoré, 1990).

Telle est, en définitive, l'origine de cette recherche qui vise à explorer l'expérience de la pratique artistique comme processus de formation existentielle. J'ai l'intention par le biais d'une description « en je » d'explorer, en inventant et en dévoilant tout à la fois, ces conditions de possibilités qui du faire artistique au dire pédagogique, me permettront, comme animateur d'ateliers de peinture de favoriser, de soutenir et d'accompagner l'engagement des participants dans leur propre formation. Qu'est-ce donc que l'expérience de la pratique artistique comme processus de formation existentielle, que l'on reconnaît comme une évidence sans ne guère s'interroger sur le sens que prend cette expérience pour celui qui y prend part dans les ateliers/cours d'expression plastique?

**Choix méthodologique.** L'approche phénoménologique, retenue aux fins de mon étude, s'appuie sur la méthode développée par Max Van Manen (1990) de l'Université d'Alberta (Canada). Par extension cette approche est en accord avec les courants actuels de la *phénoménologie concrète*. (Depraz, 2004).

La phénoménologie doit ses premiers développements au philosophe et mathématicien Husserl (1859-1938). Ce dernier défiait les théories dichotomiques en matière de connaissance et d'épistémologie de la fin du XIX siècle, alors que s'opposait diamétralement l'objectivité de la science à la subjectivité de la conscience. Il avancera notamment la primauté du monde de la vie comme socle de compréhension objective de sens (Zaccai-Reyners, 1995). Grâce à l'obstination de ce dernier, la phénoménologie connaîtra un essor considérable en Europe dans la première moitié du XX siècle et marquera de son influence nombre de disciplines. Fondée sur une logique descriptive, la méthode phénoménologique s'avèrera un outil précieux pour la compréhension de la conscience, de l'existence et de l'expérience humaine.

L'approche phénoménologique est alors influencée par les courants de pensée qui s'en suivent, soit de la phénoménologie européenne, et par des développements

en Amérique du Nord. Avec Max Van Manen (1990) notamment, elle s'inscrit dans le domaine des sciences humaines en éducation, comme méthode visant la compréhension de phénomènes liés à des *situations pédagogiques concrètes*. Elle contribue à la compréhension du savoir professionnel en *action*, et du rôle que joue la *réflexion* dans le vécu pédagogique. Cette méthode de recherche s'articule autour d'une action réfléchie sur la pratique pédagogique. En d'autres termes, elle applique une « pratique réflexive » comme mode d'action et de construction de savoirs. Par son modèle d'« action pédagogique ancrée », élaboré, d'un point de vue empirique, sur la base de l'« expérience vécue », elle explore les voies par lesquelles la réflexion permet au professionnel de l'éducation de se former lui-même (*Bildung*).

Ainsi, selon Van Manen (1990), « faire » de la recherche phénoménologique en éducation pourrait se résumer par les caractéristiques suivantes :

*La recherche phénoménologique est l'étude de l'expérience vécue.* Elle retourne au monde tel qu'il est immédiatement expérimenté, soit, avant de l'avoir conceptualisé, catégorisé ou théorisé.

*La recherche phénoménologique est l'étude des essences.* Elle interroge la vraie nature d'un phénomène, ce qui fait qu'une « chose » est ce qu'elle est.

*La recherche phénoménologique est une pratique réflexive.* Elle apporte une réflexion approfondie sur la pratique pédagogique en action, vécue dans le contexte de la relation pédagogique.

*La recherche phénoménologique est une pratique du texte.* Elle est liée à la pratique « sensible » du texte comme support essentiel pour développer la compréhension.

De plus, et selon les courants actuels de la *phénoménologie concrète* (Depraz, 2004) nous assistons à un renouvellement de l'approche phénoménologique. En appréciant l'approche pour son aspect pragmatique, les auteurs de la nouvelle génération (Depraz, Varela & Vermersch, 2003 ; Depraz, 2006 ; Vermersch, 2004), insistent sur sa méthodologie, soit sur sa mise en œuvre, sa dimension opératoire, en bref sa *praxis*. Cette phénoménologie concrète repose toujours sur la *réduction*

*phénoménologique* et la pratique de *l'épochè*, mais en regard des phénoménologies antérieures elle s'éloigne de la logique du commentaire au nom d'une exigence exploratoire. Ainsi la description à la *première personne* serait en elle-même le processus selon lequel *il advient à ma conscience quelque chose de moi-même qui m'habitait de façon confuse*. En somme, la démarche de description et d'explicitation catégorielle propre à la phénoménologie concrète révèle une *connaissance en acte* (Vermersch, 1994) implicite à l'expérience.

**Validité.** Sur le plan de sa validité scientifique, l'approche phénoménologique considérera le principe suivant : liée au texte qu'elle produit, c'est précisément la qualité descriptive des données recueillies qui autorisera l'accès aux unités d'explicitation catégorielles du phénomène. Dans la conduite de la recherche proprement dite, ceci consiste, en premier lieu, à prendre appui sur l'expérience originaire du fait vécu pour le décrire de façon *spécifique*. En second lieu, la description traduira le contexte *général* de l'expérience, en respectant le rapport *intersubjectif* entre le chercheur et les cochercheurs (les participants aux ateliers/cours). C'est précisément ce rapport intersubjectif qui les lie au phénomène et qui rendra possible donc la compréhension de son sens et de sa complexité. Ce qui fait écho à l'affirmation de Merleau-Ponty (1964) :

« Le monde phénoménologique c'est non pas l'être pur, mais le sens qui transparaît à l'intersection de mes expériences et celles d'autrui, par l'engrenage des unes sur les autres, il est donc inséparable de la subjectivité et de l'intersubjectivité [...] »

En somme, l'intersubjectivité se portera garante de la validité des données qualitatives qui se soumettront à l'analyse.

## **A.2 Lettre aux participants de la recherche**

### **L'artistique comme pratique de soi en formation et en éducation : une approche phénoménologique.**

Cette recherche, réalisée par Sylvie Morais, est entreprise dans le cadre d'un programme de doctorat en éducation de l'université Paris XIII. Nous sollicitons votre participation à ce projet d'étude dont l'objectif principal vise à comprendre le sens que peut avoir l'expérience de l'artistique comme pratique de soi pour l'artiste en pratique. L'atteinte de cet objectif s'inscrit dans la ligne d'une phénoménologie où vous serez amené à réfléchir sur votre propre manière d'être, celle de vivre votre expérience en tant qu'artiste en pratique, et ce en vue notamment d'accéder à une meilleure compréhension de vous-même et de votre pratique.

Votre participation à cette recherche implique de votre part les engagements suivants. Que vous avez lu et eu l'occasion de discuter du projet de recherche selon le texte de synthèse envoyé précédemment (décembre 2011). Deuxièmement que vous acceptez que les observations et les notations effectuées, de même que les paroles évocatrices que vous avez prononcées en atelier, depuis les trois années qui précèdent ce jour (2009), puissent servir de données de base exclusives aux fins de cette recherche. Enfin vous acceptez de vous prêter à un ou deux entretiens menés par l'auteur de cette étude, sur le sujet visé par l'objectif de la recherche et acceptez que nous enregistrons ce que vous direz pour les analyses de données ultérieures. Ces entretiens auront lieu au cours des mois de mai et juin 2012.

Il est entendu que vous serez libre de cesser votre participation à tout moment ou de refuser de répondre à certaines questions qui vous seront posées lors de ces entretiens. En outre, nous nous engageons à tenir strictement confidentielles toutes les informations écrites et verbales que vous nous communiquerez au cours de la recherche. Ces informations seront conservées sous clé et détruites lorsqu'elles ne seront plus utiles pour la présente étude. Le texte expressif final qui décrira votre expérience de l'artistique comme pratique de soi vous sera présenté avant sa mise en

forme finale dans l'interprétation des résultats et en aucun cas votre nom ne sera mentionné.

Nous ne voyons pas quels inconvénients pourraient éventuellement survenir suite à votre participation à cette étude. Les objectifs de cette recherche ne peuvent en aucun cas vous poser des désagréments. Bien au contraire. Nous pensons que vous allez en retirer pour vous-même et votre compréhension des informations pertinentes. Enfin plus ensemble, chercheur et cochercheurs nous allons contribuer à l'avancement des connaissances en éducation et en formation par cet éclairage renouvelé sur l'artistique comme pratique de soi.

C'est un plaisir de vous avoir comme participante cochercheure,

Sylvie Morais

Étudiante au doctorat en science de l'éducation

Université paris XIII

### **A.3 Consentement**

J'ai pris connaissance des informations concernant la recherche intitulée « L'artistique comme pratique de soi en éducation et en formation », je comprends les règles de confidentialité qui seront appliquées et je sais qu'aucun préjudice ne pourra m'être causé si je cesse ma participation ou refuse de répondre aux questions. Aussi aucune information pouvant m'identifier ne sera mentionnée dans le rapport de cette recherche ou dans tout autre document.

Dès lors j'accepte librement de participer à cette recherche et je comprends que les informations que je fournirai ne seront utilisées qu'aux seules fins de la présente étude.

---

Signature

---

Lieu et date

## **APPENDICE B**

### **Préparation et protocole d'entretien**

## **B.1 Préparation aux entretiens**

Sans aucun doute, il y a toujours une part de la réalité qui demeure cachée à tout chercheur, aussi attentionné ou vigilant soit-il. Toutefois, grâce à votre participation, nous tenterons de comprendre comment votre expérience en tant qu'artiste en pratique se manifeste dans votre vie par le biais de votre propre perception de la réalité.

Dans le but de comprendre plus en profondeur cette dimension peu explorée de l'expérience artistique, nous avons tenu un journal de bord à propos de votre expérience, et ce depuis plus de trois ans. Nous avons noté des événements significatifs et des paroles évocatrices qui nous permettent d'avoir déjà une idée de ce que vous vivez, de votre expérience. Mais ces données demeurent toutefois fragmentaires et restent à vérifier ou à compléter ou même peut-être ont-elles changé ou évolué. Des entretiens d'explicitation s'avèreront un moyen de parvenir à se rapprocher plus en profondeur de votre expérience.

Afin de se préparer à ces entretiens, je vous invite d'abord à relire les objectifs de recherche (qui suivent) de façon à garder bien en tête l'expérience qui est à décrire en entretien. Et vous verrez que c'est bien de votre vécu d'expérience qui importe, selon votre propre manière de vivre votre expérience de peindre. Ensuite je vous invite à lire les séries de questions qui suivent et de commencer à noter ce qui vous vient spontanément à l'esprit. Cela nous procurera à tous les deux des pistes de réflexion qui seront utiles pour mener nos entretiens.

**Le titre : « L'artistique comme pratique de soi en éducation et en formation ».** On nous accordera sans doute qu'exercer une pratique artistique est « formateur » sur le plan de la personne, de sorte que ses qualités pour la formation de soi et la construction de l'individu ne sont guère contestées. En revanche, il apparaît qu'on s'interroge peu sur le sens que revêt cette expérience de formation pour celui qui y prend part. Qu'est-ce que se former par la pratique artistique?

L'objet de cette étude est d'explorer l'expérience de la pratique artistique comme pratique de soi en formation et en éducation, afin de dégager le sens de cette expérience telle qu'elle est vécue par cinq artistes en pratique. Par « pratique artistique », il faut entendre une *praxis*, soit, la mise en œuvre de l'artistique qui se cherche en faisant et dont la théorisation quant au sens de ce qui a été fait est inférée *a posteriori* (Gaillot, 1997). Le concept de « pratique de soi » (Michel Foucault) concerne ces pratiques de formation expérientielle que Bernard Honoré désigne sur le plan ontologique par *formativité humaine*. L'expression « dégager le sens de cette expérience » se réfère à la phénoménologie comme mode d'élucidation de la structure de l'expérience humaine (Max Van Manen, 1990, Giorgi). Elle sous-entend une méthode description et d'explicitation catégorielle qui renvoie au courant actuel de la phénoménologie concrète (Depraz, Varela & Vermersch, 2003 ; Depraz, 2006 ; Vermersch, 2004)

### **Situation générale**

Tes débuts dans une pratique artistique, temps, durée?

Pourquoi ou comment et en quelle année?

Quel engagement depuis combien de temps?

### **La première série de questions concerne le FAIRE une œuvre**

#### **S'engager (évocation) :**

Avant de commencer, as-tu un rituel de préparation? Comment commences-tu?

Thématique oui non, image oui non, technique oui non? Texte? Autre?

#### **Lorsque tu peins (évocation) :**

Lorsque tu fais une œuvre comment ça se passe?

Quel lien avec ton état d'esprit ou état d'âme du moment et ta manière de peindre?

Quelles différences quand tu vas bien dans ta vie? Quand tu vas moins bien?

Comment se développe ta peinture dans le temps? Lent rapide... ?

**La deuxième série de questions concerne le REGARDER ton œuvre (en train de se faire)**

**En cours de travail (évoation) :**

Comment prends-tu tes décisions (choix couleurs peinture choix de matières)?

Comment se conclut ce contrat entre ce que tu fais et ce que tu es?

Entre ta peinture et ce que tu voulais peindre?

Entre ta peinture et ce que tu voudrais peindre?

Comment s'engage ta liberté individuelle d'expression?

Comment se manifeste la passerelle entre sensibilité et intelligence?

**La troisième série concerne le PARTAGER ton œuvre (finie)**

**Lorsque tu as terminé ta peinture (évoation) :**

Lorsqu'on expose, que tu montres ta peinture finie :

Qu'est-ce que tu vois?

Qu'est-ce que tu apprends sur toi?

Que comprends-tu sur certaines situations de ta vie?

Quels sentiments, émotions sont présents dans l'œuvre?

Y a-t-il des sentiments dont tu ignorais l'existence avant et que tu découvres après?

Ta peinture te permet-elle de comprendre des choses sur toi?

Comment te sens-tu par rapport à tes œuvres? Tu les perçois comment?

Ce que tu vois correspond-il à ce que tu avais prévu?

Qu'est-ce qui est pareil, qu'est-ce qui est différent?

Quel lien quel rapport avec l'environnement, les autres?

**La quatrième série concerne le COMPRENDRE comme artiste en pratique**

**Globalement, être un artiste en pratique ça veut dire quoi? (évoation)**

À quoi ça ressemble pour toi le fait de vivre une pratique artistique?

Qu'en retires-tu? Qu'est-ce que ça peut t'apporter? Qu'est-ce qui te reste dans tout ça?

En général ça veut dire quoi faire de la peinture aujourd'hui pour toi ?

De quelle manière faire de la peinture te met aux commandes de ta vie personnelle ?

Quelle est la mesure de ton engagement? La peinture est-elle nécessaire, accessoire, amusante divertissante importante, comment la qualifierais-tu?

Est-ce que ta façon de concevoir la peinture est la même aujourd'hui qu'au début?

Qu'est-ce qui a changé? Qu'est-ce qui est pareil?

Si tu mets en relation ta peinture et ta vie personnelle, qu'est-ce que ça te fait à toi de peindre? Ou de ne pas peindre?

Quel est l'impact de ton expérience sur ta vie personnelle, sa relation avec ton univers.

Comment te sens-tu aujourd'hui dans ta pratique artistique? Lorsque tu penses à toi comme peintre, comment te vois-tu? Qu'est-ce que tu te dis à propos de toi? Est-ce que la façon de te voir a changé? Est-ce que tu tiens toujours le même discours aujourd'hui à propos de toi qu'avant de commencer à faire de la peinture? En quoi c'est différent en quoi, c'est semblable?

Comment entrevois-tu ta continuité dans la pratique?

On dit que la pratique artistique est formatrice parce qu'elle a un impact sur la vie personnelle, que penses-tu de ce commentaire ?

Y a-t-il des choses particulières à propos de ta démarche qui se passent et dont tu aimerais parler?

## **B.2 Protocole d'entretien**

### **Confidentialité**

Rappel sur le caractère confidentiel des données recueillies.

Son nom et celui d'aucune autre personne évoquée lors de l'entretien n'apparaîtra dans la transcription des résultats où à l'intérieur d'un document écrit.

### **Déroulement**

Bien entendu elle doit se sentir à l'aise devant chaque question. Si je reprends et demande de préciser, c'est pour m'assurer de bien comprendre et pour décrire son expérience le plus justement possible.

Prévenir, il est possible que certaines questions soient des répétitions. C'est normal. Je veux m'assurer de bien couvrir mon sujet. Et aussi pour asseoir si aujourd'hui elle dirait autrement.

Prévenir durant l'entretien j'enregistrerai et je prendrai des notes.

### **Questions**

Les questions ont toutes été précisées par écrit, lues, comprises et réfléchies préalablement à l'entretien. De même que les objectifs de recherche ont été présentés une première fois au début de la recherche et rappelés peu avant les entretiens.

Ne pas perdre de vue la question de recherche : *comment l'artiste se forme-t-il par sa pratique?* À quoi ça ressemble pour l'artiste de vivre l'artistique comme pratique de soi.

## **Entretien 1 première partie faire**

### **Avant d'amorcer l'entretien**

Rappeler que **j'ai relu attentivement** toutes les notations prises en journal de bord depuis les trois dernières années (une journée par semaine de septembre à juin) et les paroles évocatrices qu'elle a prononcées. Cela m'a permis d'avoir une idée sur ce qu'elle vivait. J'ai lu aussi ce qu'elle a noté en préparation à l'entretien. Enfin s'informer sur sa situation générale sur la pratique artistique

♪ Mettre le magnétophone en marche

Avant de commencer à peindre, j'aimerais savoir comment tu commences, comment tu t'y prends, comment tu t'engages...

Je te propose... (consigne)

Si tu le veux bien... (consentement)

De prendre le temps, de laisser venir... (évoquant)

Comment tu te sens lorsque tu regardes tes peintures (entretien 1. FAIRE)

Reste, prend le temps, et quand tu auras trouvé tu me fais signe. Prends le temps, et laisse venir. (Mettre en évocation)

Expliciter. Utiliser la banque de question pour approfondir les éléments qui se présentent, relancer, expliciter...

### **Clôture de la première partie de l'entretien**

Y a-t-il des éléments que tu aimerais ajouter qui te tiennent à cœur que tu aimerais mentionner?

♪ Arrêter le magnétophone (pause)

### **Entretien 1 deuxième partie regarder**

#### **Avant de reprendre l'entretien**

Rappeler que j'ai relu attentivement toutes les notations prises depuis trois années d'atelier (une fois par semaine de septembre à juin) et les paroles évocatrices qu'elle aura prononcées. Cela m'a permis d'avoir une idée sur ce qu'elle vivait.

♪ Mettre le magnétophone en marche

Je te propose... (consigne)

Si tu le veux bien... (consentement)

De prendre le temps, de laisser venir... (évocation)

Lorsque tu peins et tu regardes ta peinture, comment tu décides ce qu'il y a à faire? (entretien 1. REGARDER)

Reste, prend le temps, et quand tu auras trouvé tu me fais signe. Prends le temps, et laisse venir. (mettre en évocation)

Expliciter... Utiliser la banque de question pour approfondir les éléments qui se présentent, relancer, expliciter...

### **Clôture de l'entretien**

Y a-t-il des éléments que tu aimerais ajouter qui te tiennent à cœur que tu aimerais mentionner?

Comment tu as senti cet entretien, est-ce que ça va?

♪ Arrêter le magnétophone

Ne pas perdre de vue la question de recherche : *comment l'artiste se forme-t-il par sa pratique?* À quoi ça ressemble pour l'artiste de vivre l'artistique comme pratique de soi.

## **Entretien 2 Première partie partager**

### **Avant d'amorcer l'entretien**

Rappeler que **j'ai relu attentivement** toutes les notations prises en journal de bord depuis les trois dernières années (une journée par semaine de septembre à juin) et les paroles évocatrices qu'elle a prononcées. Cela m'a permis d'avoir une idée sur

ce qu'elle vivait. J'ai lu aussi ce qu'elle a noté en préparation à l'entretien. Enfin s'informer sur sa situation générale sur la pratique artistique

♪ Mettre le magnétophone en marche

Je te propose... (consigne)

Si tu le veux bien... (consentement)

De prendre le temps, de laisser venir... (évocation)

Comment te sens-tu lorsque tu exposes ta peinture, qu'est-ce que tu vois?

(Entretien2 PARTAGER)

Reste, prend le temps, et quand tu auras trouvé tu me fais signe. Prends le temps, et laisse venir. (Mettre en évocation)

Expliciter. Utiliser la banque de question pour approfondir les éléments qui se présentent, relancer, expliciter...

### **Clôture de la première partie de l'entretien**

Y a-t-il des éléments que tu aimerais ajouter qui te tiennent à cœur que tu aimerais mentionner?

♪ Arrêter le magnétophone (pause)

### **Entretien 2 deuxième partie se former**

#### **Avant de reprendre l'entretien**

Rappeler que j'ai relu attentivement toutes les notations prises depuis trois années d'atelier (une fois par semaine de septembre à juin) et les paroles évocatrices qu'elle aura prononcées. Cela m'a permis d'avoir une idée sur ce qu'elle vivait.

♪ Mettre le magnétophone en marche

Je te propose... (consigne)

Si tu le veux bien... (consentement)

De prendre le temps, de laisser venir... (évocation)

Qu'est-ce ça veut dire pour toi aujourd'hui de vivre une pratique artistique?

(Entretien 2. COMPRENDRE)

Reste, prend le temps, et quand tu auras trouvé tu me fais signe. Prends le temps, et laisse venir. (mettre en évocation)

Expliciter... Utiliser la banque de question pour approfondir les éléments qui se présentent, relancer, expliciter...

### **Clôture de l'entretien**

Y a-t-il des éléments que tu aimerais ajouter qui te tiennent à cœur que tu aimerais mentionner?

Comment tu as senti cet entretien, est-ce que ça va?

♪ Arrêter le magnétophone

## **APPENDICE C**

### **Lecture et validation des descriptions thématiques**

## **C.1 Lecture et validation des descriptions thématiques**

Date

Lieu

Bonjour,

J'espère que tes vacances se passent bien et que tu te mets en forme pour reprendre les ateliers l'année prochaine. La transcription de nos entretiens a nécessité plusieurs heures de travail et voici enfin le texte expressif qui rassemble les commentaires évoqués depuis quelques années et ceux de nos entretiens. Je suis maintenant rendue à la validation des informations récoltées. Je t'offre la possibilité de modifier ou de compléter, si nécessaire, certains passages qui figurent dans le texte. Tu peux également ajouter d'autres informations qui te viendront peut-être à l'esprit en lisant tes propres commentaires concernant ton expérience de l'artistique.

En procédant à la lecture de ce texte, j'aimerais que tu te demandes si ce qui est décrit ressemble vraiment à ton expérience, à ce que tu vis toi personnellement. Ne pas perdre de vue que je souhaite comprendre comment cette expérience se manifeste dans ta vie quotidienne, et ce, selon toi, selon ta propre perception de la réalité. Je veux élucider, dans la mesure du possible, ce que tu as vécu, ressenti et compris en vivant ton expérience. Je souhaite savoir si ton expérience de peindre t'a apporté et appris quelque chose sur le plan personnel.

En relisant le texte garde à l'esprit les questions suivantes :

- ☺ Est-ce bien ce à quoi mon expérience ressemble vraiment?
- ☺ Est-ce que j'ai ressenti ou compris autre chose au cours de mon expérience de peindre ?

© Est-ce que j'ai communiqué tout ce que j'ai appris au cours de mon expérience (sur le plan personnel ou pictural)?

Tu peux ajouter des commentaires en marge du texte ou sur une autre feuille si ce n'est pas suffisant. Mais ce n'est pas obligé. Tu peux aussi n'avoir rien à ajouter. Tu peux commenter directement à l'ordinateur dans le texte que je t'envoie. Dans ce cas, tu intègres tes commentaires directement dans le texte en utilisant la couleur rouge. Dès que tu auras fini, j'apprécierais que tu me le dises, le plus rapidement possible.

Je t'embrasse et te souhaite une bonne continuité de vacances, et je te remercie encore beaucoup pour ta participation.

Sylvie

## **APPENDICE D**

### **Descriptions thématiques d'expériences depuis les entretiens d'explicitation**

## **D.1 Description thématique de l'expérience de l'artistique comme pratique de soi de Gene**

La description qui suit relate les éléments significatifs du vécu d'expérience de Gene. Selon sa propre perception, elle exprime de quelle manière elle vit, ressent et comprend pour elle-même l'artistique comme pratique de soi. L'évocation de l'expérience de Gene est issue d'une série d'entretiens informels (réalisés entre septembre 2008 et juin 2012) et de deux entretiens d'explicitation (réalisés en juin 2012). Mis à part la situation générale qui se présente en introduction, les cinq temps d'explicitation qui suivent, s'appuient sur les cinq étapes de la pratique artistique, telles qu'elles ont été définies précédemment : s'engager, faire, regarder, partager, comprendre.

**Situation générale.** Gene est engagée en pratique artistique depuis 1975 (environ). La photographie d'art (développement de photos, travail de laboratoire...) est sa première voie d'expression. Elle exerce sa pratique artistique comme photographe, simultanément à sa pratique professionnelle (directeur de centre de vacances, accompagnateur de montagne et moniteur de ski). En septembre 2006 elle s'inscrit à des ateliers/cours de formation en arts visuels pour y chercher des connaissances pratiques en peinture et en dessin et aussi pour y développer son expression personnelle. À ce jour sa démarche artistique s'inscrit dans une approche autobiographique : forte d'une luminosité particulière, sa peinture tisse des liens avec la photographie.

### **S'ENGAGER**

**Avant de commencer à peindre, comment Gene s'engage-t-elle dans sa production?**

*C'est parfois envahissant! Gene relève le fait qu'il lui faut toujours beaucoup de préparation avant de s'engager dans une création. Peindre lui demande de longues heures d'approche, d'attente et d'introspection. Toute proposition thématique lui demande un temps important de réflexion, de recherches, de lectures,*

*et autant de temps à regarder des images, des reproductions et des photographies. Elle ajoute parfois à sa recherche plusieurs séances de photos où elle tentera de saisir des sujets à propos d'une thématique donnée. Par exemple, lorsqu'elle a travaillé à propos du thème « Mémoire d'être », elle avait des recherches afin de réunir une quantité importante de photos anciennes de son village natal. Elle s'était aussi attachée à la lecture de documents spécifiques en philosophie, de façon à se faire une idée de la notion de mémoire. Et puis elle se laisse envahir par son sujet, elle s'habite, elle se laisse habiter. Elle dit que sa préparation à la peinture et par ailleurs toute sa peinture en général lui demandent un immense « investissement » personnel. Un investissement qui peut parfois sembler devenir « oppressant », dans la mesure où la peinture à venir, lorsqu'elle se met en situation pour s'y engager, prend toute la place. Elle ajoute aussi qu'il lui arrive parfois avoir du mal à se concentrer sur autre chose, lorsqu'elle se concentre à la peinture. « C'est envahissant! » Elle dit penser à sa peinture « jour et nuit ». Et d'en rêver. Lorsqu'elle prépare une peinture Gene raconte qu'elle en est à ce point absorbée, qu'elle en arrive être agacée d'avoir à rencontrer en même temps, autre chose, d'autres activités. Notamment ses engagements citoyens lui pèsent lorsqu'elle pense à sa peinture. Somme toute Gene a du mal à concilier la peinture avec d'autres activités parce son engagement dans sa pratique lui demande toute sa concentration d'une part, mais aussi parce qu'elle aime bien s'y concentrer toute entière d'autre part.*

**Comment je le sens ce thème?** *Lorsque Gene se prépare à peindre selon un thème donné, elle ne pense pas ou n'imagine pas à l'avance une image peinte, finie. Lorsqu'elle regarde des images et fait ses recherches, en réalité elle se tourne vers elle-même, elle tâte sa sensibilité, explore sa propre vision, cherche à faire émerger une « résonnance intérieure » à propos du thème. C'est comme si elle se demandait en même temps et à chaque fois : « Et moi, comment je le sens ou comment je le vis ce thème ». Ainsi, peu importe la thématique qui lui est proposée (par exemple l'eau, la mémoire, la danse, le mythe) à l'aide d'images et de documents, elle se tourne*

*vers son monde intérieur de façon à faire remonter ce qu'elle ressent du thème, des souvenirs. C'est ce retour à soi sensible, qui lui permettra de faire émerger cette « résonnance intérieure » dont il est question au moment de peindre, ce mélange de corps et d'esprit, de sensibilité et de rationalité à propos du thème. Cette approche « intérieure » du thème est devenue pour elle une condition nécessaire à l'exécution de son œuvre, voire même essentielle : elle est devenue « son » processus de création. En effet, les créations de Gene s'inscrivent ainsi dans une approche autobiographe, comme fondement de sa pratique artistique. Par ailleurs, elle ne pense pas pouvoir faire autrement. Elle ne pense pas pouvoir s'engager spontanément et de manière ponctuelle dans une peinture sans y avoir pensé avant, sans l'avoir longuement mûri, réfléchi, ressenti de manière « autobiographique ». Car en somme Gene a besoin, pour peindre de se rencontrer intérieurement à propos d'un sujet thématique.*

**Ce qui tient à cœur.** *Gene se rappelle d'un travail fait par exemple, selon une thématique donnée : « Le sacre de la montagne ». Elle avait alors parcouru en mémoire et en image toute son enfance, fait remonter ses souvenirs les plus éloignés, et les plus personnels quant à son rapport à la montagne. Elle avait lu aussi à propos des mythes et notamment celui du Mythe de Pyrène (elle est originaire des montagnes Pyrénées). Aussi elle était retournée dans la montagne, pour marcher, pour sentir, pour « re sentir », pour se souvenir, pour s'inspirer. Elle cherchait « incarner le sujet à propos duquel on s'exprime ». Ce qui voulait dire pour elle de faire émerger avec sensibilité depuis son monde intérieur, non seulement sa vision ou son intuition, mais ce qui lui « tient à cœur » à propos du sujet avant de commencer à peindre.*

**Être habitée.** *Lorsque Gene s'installe concrètement pour peindre, encore une fois elle vit un certain temps de préparation. Elle dispose son matériel autour d'elle, reprend certaines images qu'elle regarde de nouveau, fait du rangement dans ses affaires, réfléchit à ce qu'elle veut peindre, pense et se laisse penser. Elle attend*

*d'être habitée par son sujet. Et elle se concentre. On pourrait dire aussi elle se « centre ». Elle dit parfois à ce moment-là être agacée par le bruit autour. « C'est difficile de se concentrer lorsque j'entends des conversations ». Pendant cette période où elle se prépare à peindre, elle fait aussi beaucoup de croquis, des essais de couleurs et de gestuelle. Gene dit avoir besoin de ce temps comme si elle devait de manière irrépressible, devoir y répondre, comme s'il s'agissait d'un rituel nécessaire, que de se laisser habiter par son sujet avant pouvoir l'extérioriser, et de jeter un premier trait sur sa toile.*

## **FAIRE**

### **Au moment où Gene fait sa peinture, comment cela se passe-t-il?**

*Elle est seule. Lorsque Gene commence à peindre, elle se lance et comme une sorte d'écluse humaine, il semble bien que la fougue et la rage menacent de l'emporter. Elle se lance dans sa peinture « de tout son corps ». Elle se donne entière. Elle entre aussi dans un profond recueillement et perd tout contact avec l'extérieur. Malgré le groupe de personnes qui travaille autour d'elle, elle est seule. Elle est seule et elle n'entend plus, elle est complètement absorbée par la peinture en train de se faire. Elle se donne de tout corps. Lorsqu'elle peint, Gene est donc seule, seule avec la matière, l'eau, les formes, les couleurs, qu'elle déploie avec beaucoup d'énergie. Toute son énergie. Au moment de faire son œuvre Gene, dépense une énergie telle, qu'elle se rappelle qu'à la fin, elle est complètement épuisée.*

*Elle travaille avec une très grande vitesse d'exécution. Lorsque Gene est à la peinture, il semble bien que son « humeur » du moment, ses états émotionnels (ou psychologiques), ou encore son « vécu » personnel, c'est-à-dire si elle vit en même temps des situations particulières, difficiles ou non, dans sa vie quotidienne, n'interfère pas sur son rendu pictural. C'est-à-dire que ses émotions, les sentiments ne changent en rien à l'exécution de son œuvre en tant que telle, à sa manière de faire son œuvre. Autrement dit, sa peinture ne se déploie pas en fonction de ses états émotionnels, qui n'ont pas d'impact direct sur sa peinture « se faisant ». En tout cas*

*elle n'en a pas l'impression et elle ne voit pas la différence. Dans tous les cas au moment où elle peint, sa gestuelle, la durée, le rythme d'exécution demeurent inchangés. C'est toujours avec la même énergie que sa peinture se déploie. Son vécu et son humeur n'influencent pas non plus sur ses choix de couleurs de formes ou de structures. Encore une fois elle dit ne pas en avoir l'impression. Les couleurs de sa peinture se déploient à partir des choix qu'elle a faits avant l'exécution. En effet Gene a fait des recherches picturales qui l'ont amené à définir certaines orientations plastiques. Lorsqu'elle peint, elle active ces choix préalables d'ordre plastique (couleurs, d'organisation spatiale, rapports formel, gestuelle, matières, gestes). Lorsqu'elle peint ceux-ci ne sont pas influencés pas ses états émotionnels, ni par son vécu personnel au moment de peindre.*

***Elle ne s'encombre plus d'elle-même.*** *C'est comme si lorsqu'elle peint, Gene ne s'encombraient plus d'elle-même, de ses états, de son vécu. Qu'elle n'exprimait pas l'émotion du moment, mais qu'elle est dans sa peinture littéralement, « entièrement » et pas ailleurs. Lorsqu'elle peint, elle vit sa peinture, elle vit dans la peinture avec cette énergie qui est la sienne, avec ce rythme qui est aussi le sien, qui est son rythme de vie. Elle vit sa peinture comme elle vit sa vie, entière.*

***Se lâcher.*** *Au moment de faire, lorsque Gene est à la peinture, elle dit ne plus réfléchir au sujet qu'elle avait préparé auparavant. Il n'y a plus d'images, plus de photos, de papiers ni références précises sur sa table, ni dans sa tête par ailleurs. Son sujet même semble même lui échapper. Littéralement elle se « jette » sur sa toile, concentrée à vivre pleinement sa peinture, la couleur, les formes et les effets. En réponse peut-être à ce long effort peuplé de réflexions qu'elle a vécu avant de commencer à peindre, au moment où elle fait sa peinture, elle « vit » sa peinture. Elle « se lâche » comme il est souvent dit dans le domaine de l'artistique. Mais se lâcher prend un sens tout particulier pour Gene qui a l'impression de se libérer d'elle-même, de se libérer de cette emprise qu'elle s'impose avant de peindre. Elle compare ce moment du faire à celui de « l'euphorie des cimes », ce sentiment qu'elle*

*ressent en montagne, lorsqu'elle approche d'un sommet tant mérité de marche et d'efforts. Peindre lui fait le même effet dit-elle, c'est comme « un grand bonheur », « une grande bouffée d'air frais ».*

## **REGARDER**

**En cours de travail, comment Gene regarde-t-elle son œuvre en train de se faire?**

**Regarder et comparer.** *Vient un moment, où Gene prend du recul et regarde ce qui a été fait. Rapidement elle analyse et met ce qu'elle voit en rapport avec quelque chose de vague et de confus qui est de l'ordre d'une vision, d'une intuition, d'un sentiment intérieur. Elle retourne à l'idée de départ, celle proposée par la thématique, elle retourne en mémoire à cette intériorité qu'elle a longuement explorée avant de peindre, elle retourne aussi aux images qui l'avaient inspirée. Et elle compare. Sans trop savoir précisément ce avec quoi elle compare. Avant de peindre, il n'y avait pas une « image » en tant que telle, une image finie qu'elle aurait « imaginée » (!). Elle ne compare donc pas avec une image qu'elle aurait pu se mettre en tête. Avant de peindre, elle ne voulait pas représenter quelque chose de précis. Elle ne compare donc pas non plus avec une photo qu'elle tenterait de « copier ». En cours de travail Gene regarde, analyse ce qui est en train de se faire et compare avec sa vision, son intuition, son sentiment intérieur.*

**Elle compare avec un sentiment intérieur.** *Un exemple à propos d'une œuvre réalisée sous la thématique du « Le sacre de la montagne ». Au moment du regard, lorsque Gene prenait du recul sur ce qui avait été fait, sa déception était grande. Ce qu'elle voyait, ce qu'elle découvrait ne ressemblait pas à ce qu'elle voulait. « Ce n'est pas ma montagne » disait-elle. Car « sa » montagne, ce n'était pas une montagne réelle, cette montagne qu'elle voit et qu'elle peut photographier à son aise. Sa montagne c'est son amour pour une montagne particulière, c'est le sentiment de cette montagne qu'elle a parcourue avec son père, sa montagne c'est sa vision sensible de cette montagne. Au moment du regard elle ne compare donc pas*

*avec la réalité, car elle ne cherche pas à se représenter une montagne, elle compare avec un souvenir, avec ce sentiment intérieur qu'elle avait fait remonter, éprouvé, ressenti à propos de cette montagne particulière. Lorsque Gene regarde sa peinture en train de se faire, elle compare avec son sentiment intérieur.*

**Parfois, c'est la consternation.** *C'est pourquoi il lui arrive, et peut-être même souvent, que le moment du regard soit pour elle celui d'une grande consternation. « Ce qui est là ne correspond pas à l'idée que je m'en faisais ». Sachant bien que cette idée n'est en rien rationnelle puisqu'il ne s'agit pas d'une image, mais d'un sentiment intérieur. Dans ces moments-là, elle devient alors terriblement critique. Sévère avec elle-même, et dure, sans empathie aucune envers elle et envers son œuvre. Elle peut même par moment, dans un coup de colère, déchirer sa toile et tout mettre à la poubelle. Tant qu'elle a pu se donner de tout son corps dans sa peinture, tant elle peut tout rejeter avec la même force et énergie. Cette déception vis-à-vis de son œuvre est souvent présente. Il est d'ailleurs très rare qu'à ce moment du regard, qu'elle puisse manifester une satisfaction totale sur ce qui a été fait.*

**Elle a besoin de soutien.** *Gene reconnaît qu'à ces moments-là, elle a besoin de soutien. Un geste d'accompagnement lui est important pour qu'elle puisse continuer/finir de peindre. La continuité de sa démarche plastique reste donc à ce moment-là plus ou moins dépendante d'une aide extérieure, d'un support, d'un autre regard. Elle sait aussi qu'elle a besoin d'un regard qui ne juge pas, qui ne considère pas son tableau comme un produit fini, mais un accompagnement dans un processus en cours. Un regard qui se veut respectueux, sensible, qui ne s'impose pas, mais qui propose, seulement. Dans ces conditions, elle écoute les propositions « plastiques » qui lui sont faites, par exemple celle de forcer telle ou telle couleur, ou insister sur une zone, ou encore ajouter un bleu, ou tirer une ligne. Elle écoute et elle choisit. Elle choisit dans ces propositions qui ne s'imposent pas en maître, mais qui se présentent comme des outils plastiques et aussi par le fait même des outils « symboliques » qui lui permettront de continuer. Elle choisit toujours en*

*fonction de son sentiment intérieur. Elle choisit en somme dans les propositions qui lui sont faites, celle qui peut se rapprocher le plus de « la couleur de son sentiment » intérieur. Gene choisit donc avec « autorité » dans les propositions qui lui sont faites et elle reprend son travail, sans jamais perdre de vue qu'elle tente de se rapprocher de son intériorité, d'un sentiment profond à propos d'un sujet.*

## **PARTAGER**

**Lorsque Gene partage son œuvre qu'elle considère comme terminée, qu'est-ce qu'elle voit?**

*C'est beau, cela me donne une émotion très forte. Lorsque Gene découvre sa peinture, à la fin d'une série de tableaux (12) réalisés à propos du thème « Mémoire d'être », elle éprouve une grande émotion. Ce temps de partage avec les autres est marqué d'une émotion telle, qu'à la vue de ses tableaux, elle fond en larme. « C'est beau, cela me donne une émotion très forte ». « C'est la couleur », dit-elle. Lorsqu'elle tente par la suite d'explicitier son émotion, elle dit spontanément qu'au début elle a été impressionnée par la couleur. Et puis elle ajoute : « C'est comme à l'opéra ». Elle reconnaît avoir eu ce genre d'émotion pour différentes formes d'art. Cette émotion qui la traversait en partageant ses tableaux, elle dit l'avoir déjà rencontrée ailleurs, avec la même intensité pour des œuvres d'art diverses (sculpture peinture littérature). C'est de l'ordre du ressenti « C'est que ça parle à mes sens ». De l'émotion pure. Un choc esthétique.*

**C'est moi qui l'ai fait.** *Lorsqu'elle tente de décrire la cause de cette émotion, cette fois-ci tout particulièrement, elle raconte qu'elle n'avait jamais eu ce genre de « frissons » à propos de son œuvre à elle. Elle le dit en s'excusant de toute prétention. « Ce n'est pas parce que c'est moi qui l'ai fait », mais parce que « Je ne savais pas que je pouvais faire quelque chose comme ça ». Au moment du partage de son œuvre « mémoire d'être », Gene se dit d'autant plus émue qu'elle sait que c'est son œuvre à elle : « Je ne savais pas que cela me pouvait me produire un tel effet ».*

**Je me rends compte que je parlais à ma mère.**

*Lorsque Gene partage ses tableaux, toujours ceux issus du thème « Mémoire d'être : spiritualité », elle explique que depuis le début de sa recherche elle avait parcouru revisité, à l'aide d'anciennes cartes postales, les lieux de ses origines, des espaces qu'elle a connus. Son projet de peinture concernait donc ces lieux. Sans plus de précision, c'est-à-dire sans plus de détails et sans images préconçues non plus. Encore une fois, elle ne cherchait pas à représenter un lieu, mais à exprimer un sentiment intérieur à propos d'un lieu. Elle « s'exprimait là-dessus », des lieux « comme elle les sentait » et non pas « comme elle les voyait ». Au moment du faire, ce sont donc ces lieux qui s'exprimaient à travers elle et son sentiment qui remontait en même temps. Par contre, au moment du partage de ces tableaux, lorsqu'elle montre/découvre ses tableaux finis, elle dit se rendre compte que sans le savoir, et sans l'avoir projeté, par moment elle parlait à sa mère. Et puis elle relève dans quelques-uns des tableaux des détails qui lui rappellent des mots de sa mère. Or, elle dit n'y avoir jamais pensé avant. Ce n'est qu'après, au moment où Gene partage ses œuvres qu'elle en prend conscience : « Je me rends compte que je parlais à ma mère ».*

**Je ne pensais pas y a voir mis tout ça.** *Toujours en pensant à sa série « Mémoire d'être », Gene explique avoir eu l'impression de créer deux fois. Une première fois au moment de sa réalisation et une deuxième lorsqu'elle découvre son œuvre au moment du partage. « Je ne pensais pas y a voir mis tout ça ». Comme s'il y avait deux couches superposées de création, celle qu'elle choisit de faire au départ et une autre ce qu'elle découvre à la fin. « J'ai l'impression que ce n'est pas moi qui ai fait et en même temps je sais que c'est moi ». Par exemple, elle raconte ce tableau à propos de spiritualité qu'elle ne comprend qu'à la fin : il parle de ma mère. Et pourtant dit-elle, au début ce n'était pas ça. « Je ne le savais pas, ce n'est que maintenant que je le découvre. Et là ça me remet dans mes plus profonds retranchements. Je suis ébahie, ça parle de moi, mais aussi pas de moi. »*

**Je m'enterre vivante.** *Un autre exemple fort de partage, lorsque Gene découvre un travail réalisé sur le thème du « Mythe de Pyrènes ». En partageant son tableau à la fin, elle se voyait elle, tout à coup, et avait dit : « Je m'enterre vivante ». Mais ça dit-elle, elle n'a pas eu conscience de l'avoir mis. Et pourtant elle vivait personnellement à l'époque la difficulté d'une séparation, qui se manifestait chez elle par un repli sur elle-même. C'est sa peinture, une fois terminée, qui lui avait révélé cet état d'être. Dans l'inattendu, cette posture de repli sur soi, qui ne concernait pas le sujet du départ, se découvrait à elle. Seulement à la fin il lui était révélé qu'elle en avait pris conscience.*

**L'impact de l'environnement.** *Gene considère son environnement immédiat comme étant essentiel, voire même « conditionnel » à son travail de peinture. Selon elle toute sa peinture est en lien direct avec son environnement. Son engagement est conditionnel à l'environnement dans lequel elle fait de la peinture. L'atelier, ce groupe de douze personnes qui travaillent les uns à côté des autres, un groupe qui tisse des liens d'amitié, un groupe qui sait respecter le « devenir » de chacun et qui en ce sens respecte les sensibilités mises à l'œuvre dans les peintures. Un groupe qui compte pour Gene : « Sans vous, sans le groupe, sans les interactions de l'atelier je n'arriverais à rien ».*

## COMPRENDRE

**Qu'est-ce que ça veut dire pour Gene, en tant qu'artiste en pratique que de vivre une pratique artistique?**

**Un vieux désir.** *Gene a une longue expérience de photographe. Sa sensibilité à l'artistique s'est formée depuis longtemps. Avant de s'engager en arts visuels, elle cherchait à développer son expression personnelle. Un « vieux » désir qu'elle avait depuis longtemps mûri, celui de s'exprimer par la peinture. Elle avait fixé son choix sur un atelier de formation qui lui semblait « ouvert », c'est-à-dire au plus près de ses affinités personnelles. Car il était clair pour elle et important au départ qu'elle cherchait à acquérir les notions de base en peinture et donc une formation initiale en*

*arts visuels certes, mais avant tout elle cherchait un milieu où l'expression personnelle était au rendez-vous. Car avant de se mettre à peindre Gene se représentait l'artistique d'abord comme un mode d'expression et c'est dans ces conditions qu'elle voulait exercer.*

**Une confiance s'est installée.** *Aujourd'hui, son idée sur la pratique artistique n'a pas changé. Elle s'est toujours investie dans les arts visuels sur le plan de son expression personnelle. Par contre, au cours du temps une confiance s'est installée. Le fait de connaître mieux « les armes » (les outils les moyens le langage plastique) et de savoir les utiliser a facilité le développement de cette confiance. Avec l'exemple de ses dernières toiles réalisées sur le thème mémoire d'être, elle avoue qu'elle ne pensait pas pouvoir aller si loin. Pour la première fois, elle a l'impression que son travail est abouti. Elle se dit : « J'ai été capable » et « je me surprends ». Elle ne pensait pas être capable de dégager quelque chose comme ça. Gene regarde son travail un peu comme si elle avait dépassé quelque chose.*

**La peinture ouvre des possibles.** *Avec la peinture dit-elle, elle pense être entrée dans une autre partie de sa vie, dans une autre vie. « Je suis née deux fois, c'est une renaissance ». Gene raconte que jamais auparavant elle n'aurait pu s'imaginer pouvoir faire ce qu'elle a réussi à faire maintenant. « J'ai appris que j'étais capable ». Lorsqu'elle regarde sa peinture elle sait qu'elle a pu la faire et elle en est fière. Elle est fière non pas seulement parce qu'elle a réalisé quelque chose, mais parce qu'elle en a été capable. Parce que jamais auparavant « dans son autre vie » elle n'aurait pu imaginer que ce soit possible. Jamais elle n'aurait cru pouvoir réaliser ce genre de chose. En ayant plus confiance en elle et à ce qu'elle fait, la peinture lui ouvre des possibles. Aujourd'hui elle prend des décisions sur le plan professionnel, elle accepte des responsabilités nouvelles parce que « Ma peinture me dit que je peux »*

**Réflexion sur l'engagement.** *Avant de commencer à peindre, Gene cherchait aussi un « groupe » de personnes, un milieu social « vivant » au sein duquel elle pourrait partager ses intérêts pour l'art et l'expression plastique. Aujourd'hui, elle pense que sa pratique artistique est intimement liée à ce milieu. Les autres, le groupe/atelier, s'accordent à son travail dit-elle. Elle dit avoir du mal à distinguer de son propre travail ce qui serait la part des autres, celle du milieu dans lequel il a été réalisé et la sienne. « Cela fait partie d'un tout ». Avec un peu de recul, elle explique : « On m'a libéré la main ». Elle a le sentiment que l'atelier lui a permis de se révéler à elle-même.*

*Les diverses situations qu'elle a vécues en atelier l'on amené à prendre conscience de l'importance de son engagement dans sa pratique artistique. Son engagement est total elle donne tout d'elle-même et inversement elle prend tout aussi du milieu où elle exerce. Gene a l'impression que sa pratique artistique est en osmose avec son milieu au point où elle n'existerait sans lui, ni lui sans elle.*

**Un investissement personnel.** *Lorsque Gene a commencé à peindre, elle ne pensait pas que la pratique artistique demandait un tel investissement personnel. « Je ne pensais pas qu'il y avait autant de soi dans la peinture ». Elle a l'impression de se promener dans la peinture et de se laisser envahir. Sur le plan personnel, son expérience de l'artistique lui a permis de développer davantage ce sentiment. Dans sa vie elle est beaucoup plus sensible encore, ou dans la nature ou à l'opéra elle se laisse toucher davantage. La peinture la rend plus ouverte, plus disponible « affectivement », plus sensible. En ce sens la peinture lui aurait apporté un sentiment d'ouverture « une ouverture à soi ». Gene se dit plus ouverte à son sentiment intérieur et finalement plus ouverte et plus sensible aux autres.*

**Aux commandes de sa vie personnelle.** *Lorsqu'elle se demande comment la peinture la met aux commandes de sa vie personnelle, Gene reprend l'exemple de cette peinture où elle s'était vue « s'enterrer vivante ». Ce qu'elle découvrait à travers cette peinture l'avait mise devant une situation difficile de sa vie personnelle.*

*Prendre conscience de cette situation avait suscité en même temps l'urgence d'y travailler. Elle avait le sentiment d'avoir à y travailler, l'obligation de réagir.*

**Une source de bien-être, elle est bien vivante.** *À la fin de cette année Gene souligne l'apport bénéfique de sa pratique artistique. Elle dit ressentir un sentiment de plénitude devant sa dernière série de tableaux. Et puis toujours sa métaphore lorsque je regarde ces tableaux « Je sais que je suis sur mon chemin », j'ai l'impression d'être dans l'essentiel. Avec la peinture à chaque fois elle redécouvre la vie. « Je donne vie à la vie ». En somme peut-être l'élément crucial que Gene retient de sa pratique artistique : « Je me rassemble ».*

**Pourquoi la peinture vous est-elle nécessaire?** *« Avant je savais que je devais le faire, peindre, dessiner, c'était au fond de moi. Mais je ne le faisais pas, submergée par d'autres vies ...je ne me mettais pas en état de le faire. Et puis je ne savais pas que je le pouvais. Je l'ai pris ensuite comme un défi. Il ya aussi des rencontres qui bouleversent notre vie qui nous révèlent qu'il y a des fondements en nous pour franchir autrement l'expression de soi. Maintenant je sais que la création picturale est pour moi un nouveau défi, essentiel comme le bonheur de se sentir en vie! Se mettre devant un tableau et créer, une nouvelle aventure. J'éprouve la même chose dans la découverte de la montagne à travers la marche. Qui a-t-il de l'autre côté de ces crêtes, de ce col? Là aussi je sais que je ne pourrai enlever ça de ma vie. Chaque jour c'est comme cela.... : un besoin , un bonheur, un voyage, puis un autre, une marche et aller plus loin, un tableau , puis un autre, une montagne, puis une autre, une rencontre , des rencontres tout un monde intérieur que je prolonge par marcher, voyager, rencontrer, créer, peindre ».*

## **D.2 Description thématique de l'expérience de l'artistique comme pratique de soi de Jacquie**

La description qui suit relate les éléments significatifs du vécu d'expérience de Jacquie. Selon sa propre perception, elle exprime de quelle manière elle vit, ressent et comprend pour elle-même l'artistique comme pratique de soi. L'évocation de l'expérience de Jacquie est issue d'une série d'entretiens informels (réalisés entre septembre 2008 et juin 2012) et de deux entretiens d'explicitation (réalisés en juin 2012). Mis à part la situation générale qui se présente en introduction, les cinq temps d'explicitation qui suivent, s'appuient sur les cinq étapes de la pratique artistique, telles qu'elles ont été définies précédemment : s'engager, faire, regarder, partager, comprendre.

**Situation générale.** Jacquie s'est engagée en pratique artistique en 2004. Au début, elle voulait répondre à une envie de peindre qu'elle avait « depuis toujours ». Elle ressentait un besoin pressant de s'exprimer par la peinture ou le dessin. Elle pensait que la peinture pouvait lui donner les moyens pour exprimer des ressentis ou encore des besoins. En 2005 (jusqu'à ce jour) elle s'inscrit en atelier de pratique artistique. Elle voulait intégrer des ateliers : cours de peinture pour y poursuivre une formation initiale en art, afin de développer et d'améliorer ses techniques et surtout pour acquérir du « vocabulaire » plastique (couleur, matière, forme espace...), dans ce domaine que sont les arts visuels. Elle croyait surtout que l'apprentissage de ce vocabulaire plastique en atelier allait lui permettre non seulement de développer un savoir-faire, mais que celui-ci lui permettrait de « se représenter » elle-même, c'est-à-dire d'exprimer le plus justement possible ses ressentis, et ce, concrètement sur la toile. Elle cherchait donc en atelier une « porte ouverte pour donner libre cours à mon imagination » tout en essayant en même temps « de construire et de structurer son imaginaire ». L'atelier de peinture qu'elle rejoint regroupe une douzaine de personnes, qu'elle rencontre à raison d'une journée par semaine (de septembre à juin).

## **S'ENGAGER**

**Avant de commencer à peindre, comment Jacquie s'engage-t-elle dans sa production?**

**De la curiosité!** *Avant de commencer à peindre, il arrive d'entendre Jacquie affirmer : « Que j'aime ces journées où l'on part sans savoir où l'on va! » Cette évocation traduit bien l'état d'esprit de Jacquie avant de s'engager en peinture : elle démarre toujours avec le même enthousiasme. « Je suis curieuse ». Elle éprouve un sentiment de curiosité au départ de toute situation de création. Elle est curieuse en faisant référence à ce qu'elle découvrira « à propos d'elle-même ». Elle est curieuse de se découvrir au sens littéral du mot, curieuse de ce qui d'elle-même se découvrira dans sa peinture. Elle est curieuse de découvrir qui elle est et comment elle se sent. Ce sentiment de curiosité la poursuit tout au long de sa démarche picturale, il est même devenu sa motivation, la pulsion, sa source d'inspiration qui fait qu'elle s'engage en peinture. Lorsque Jacquie s'engage en peinture, elle est toujours curieuse de se connaître, d'apprendre sur elle, de découvrir comment elle se sent.*

**Deux modes d'expression.** *Jacquie aborde la peinture selon deux modes d'expression différents. Soit elle s'engage dans un travail d'« expression créatrice » : une œuvre ponctuelle réalisée selon l'état, le sentiment du moment ou elle amorce une « recherche de création » : une œuvre (ou une série d'œuvres) réalisée à plus long terme depuis une thématique établie au départ. Avant de commencer Jacquie décide du mode de travail dans lequel elle a l'intention de s'engager. Puisque chacun des modes ne s'expriment pas de la même façon, l'explicitation qui suit précisera à chaque fois si la description de Jacquie s'effectue selon un mode d'**expression créatrice** (peindre depuis l'émotion du moment), ou un mode de **recherche création** (recherche depuis une thématique donnée). Ce choix préalable, Jacquie le fait consciemment, c'est-à-dire qu'elle en décide en tout état de cause et selon son besoin personnel, voir ponctuel d'expression. Ce choix est aussi déterminant de chacune des étapes de sa pratique qui s'en suit. Le premier étant vécu selon une durée relativement courte (quelques heures) le deuxième quant à lui*

*s'inscrit dans un temps beaucoup plus long (qui peut se poursuivre sur une année). Puisqu'il s'agit de deux approches différentes de la peinture, Jacquie en fait des explicitations différentes. Par commodité les termes – **expression** ou **création** – viendront en surbrillance préciser le mode auquel Jacquie se réfère dans son explicitation.*

**En expression créatrice.** *Pour Jacquie, lorsqu'elle s'engage en peinture selon un mode d'**expression** créatrice, elle fait appel à une attitude centrée exclusivement sur son émotion, sur sa charge émotionnelle ponctuelle, sur son humeur du moment, bref sur son état psychologique. Autrement dit son inspiration, sa source d'inspiration c'est elle, à ce moment précis de cet atelier dans lequel elle est venue pour travailler, ici et maintenant. Sa décision de s'engager en expression était prise avant d'arriver en atelier. Lorsqu'elle arrive, elle pose ses affaires, s'installe à l'endroit où elle est assignée et entre en contact avec les autres. Elle s'intéresse aux autres à leur travail, aux peintures en cours. Mais en même temps elle est déjà habitée par un retour sur elle-même. Paradoxalement en se penchant sur les autres elle se penche sur elle-même, simultanément. Dans des conditions d'**expression**, Jacquie commence à travailler directement. « Je me lance ». Elle ne fera pas de croquis, elle ne mettra pas en place de gamme de couleurs, elle ne préparera pas le sens ou la direction de son expression. De même elle ne se fera pas mentalement d'idée préconçue, ni de représentation imagée ou imaginée de la peinture qu'elle voudrait faire. Elle s'inspire exclusivement de son état du moment en exerçant une présence à soi, une « hypersensibilité » à son état actuel. En **expression** donc, Jacquie démarre « libre », elle ne choisit pas à l'avance ce qu'elle a l'intention de faire. À son avis, il lui est essentiel de démarrer de cette manière, pour poursuivre l'orientation qu'elle a choisit de donner à sa peinture à ce moment-là, et donc si elle veut véritablement s'engager dans une **expression** créatrice.*

**En démarche de création.** *Lorsque Jacquie s'engage dans une démarche de **création**, elle répond à une proposition thématique, par exemple « Comme un*

arbre » ou « Mémoire d'être ». En **création**, elle se met en tête une idée plus ou moins vague de ce qu'elle veut faire avec le thème proposé. C'est-à-dire qu'elle ne décide pas à l'avance d'une image « finie » de qu'elle voudrait rendre, car elle préfère laisser le hasard ou plus exactement son « sentiment intérieur » en décider. En réalité, au début elle semble davantage savoir « ce qu'elle ne veut pas faire ». Jacquie ne veut surtout pas en effet représenter la réalité « telle qu'elle est ». Elle veut traduire son « sentiment » de la réalité. En explicitant le travail qu'elle a réalisé sur le thème « Comme un arbre », elle se rappelle qu'elle ne voulait pas rendre un arbre réel, mais voulait traduire un arbre « intérieur », celui qu'elle ne connaissait pas encore et qu'elle voulait découvrir : son « sentiment de l'arbre ». Pour y arriver, il s'agissait pour elle, surtout, de s'éloigner du réel. De là, elle s'était inventé une manière de faire, un « processus d'éloignement » qui consiste à transposer des images. La transposition est devenue avec le temps le fondement même de sa démarche personnelle de « son » processus de **création**. Transposer est en tout cas la condition qu'elle s'imposait au départ, au moment de s'engager en création, depuis le thème « Comme un arbre ». En somme avant de s'engager dans une recherche **création** Jacquie se donne comme objectif de s'éloigner du réel, en transposant une image afin de traduire/découvrir son « pur sentiment ».

**Une approche de transposition.** Au commencement donc de sa démarche de **création**, Jacquie choisit « explicitement » de s'engager dans une transposition. C'est-à-dire qu'elle fait le choix de s'éloigner de la réalité en cherchant à la transposer. Ce processus de transposition consiste pour elle de démarrer avec un support visuel. Lorsqu'elle a réalisé cette série de tableaux sous le thème « Comme un arbre », par exemple, elle avait démarré avec des photos d'arbres prises lors de balades en montagne. Transposer voulait donc dire pour elle amener des images ailleurs, sachant que cet ailleurs était pour elle bien évidemment son ressenti de l'arbre. Le plus souvent, donc, elle démarre sa peinture avec des images. Parfois il s'agit de photos, d'images personnelles qu'elle regarde longtemps avant de commencer à peindre. Parfois il s'agit d'images qu'elle choisit sur le moment,

*spontanément c'est-à-dire tout juste avant de commencer à peindre, dans une banque d'image mise à sa disposition. Son choix d'image ne s'arrête pas toujours sur une représentation ou sur un sujet en particulier. Parfois elle s'arrête davantage sur une base visuelle, c'est-à-dire elle ne s'intéressera pas à ce que l'image représente en tant que telle, mais à son organisation spatiale, à sa structure, à son répertoire formel, bref à sa composition. Jacquie s'engage donc en **création** à l'aide d'images, un point de départ, une source d'inspiration dont elle se dégagera au fur et à mesure de son avancée pour les transposer. En somme Jacquie sait avant de commencer sa **création**, parce qu'elle en a décidé ainsi, qu'en s'engageant dans sa peinture, elle s'éloignera progressivement de l'image qu'elle a choisie pour se rapprocher de son sentiment.*

## **FAIRE**

### **Au moment où Jacquie fait sa peinture comment cela se passe-t-il?**

**L'intensité du moment.** *Lorsque Jacquie se rappelle du faire artistique, en **expression** comme en **création**, elle explique que son choix de matières ou de couleurs est « fortement lié à l'intensité du sentiment du moment ». C'est-à-dire qu'il n'y a pas critères déterminants lui permettant d'en décider autrement que par son émotion. Par exemple elle peut peindre un paysage de manière très légère, diluée, voire « aquarellée » parce que la nature lui semble à ce moment-là trop envahissante autour d'elle. Elle pourrait également peindre ce même paysage avec des épaisseurs de matières parce que la nature lui manque, qu'elle est absente d'elle et qu'elle ressent le besoin de la toucher, de la palper. Qu'il s'agisse d'une démarche d'**expression** ou de **création**, c'est toujours et à chaque fois son l'émotion du moment décide des couleurs et des matières qu'elle utilise.*

**Les liens entre états d'âme et réalisation.** *Jacquie explique qu'une peinture, qu'elle soit réalisée en **expression** ou en **création**, varie selon l'« état » de son vécu personnel. Par exemple, lorsqu'elle se sent moins bien dans sa vie personnelle, sa peinture présentera des couleurs sombres. « Je m'aperçois que mes couleurs*

*s'assombrissent ». Elle considère alors ses couleurs plus « crues, plus agressives et moins travaillées ». De plus elle reconnaît que dans ces périodes difficiles, son geste, ses mouvements sont plus saccadés, plus secs et rapides et plus « impatientes ». Dans ces conditions, elle considère aussi la construction et la structure de son image comme étant beaucoup plus « insignifiante ». Lorsqu'elle peint depuis ces situations difficiles de sa vie quotidienne, elle avoue que ce qui compte le plus à ce moment-là est de se débarrasser de son émotion. Qu'elle peint davantage en réaction à ce qui la dérange. Elle constate de plus qu'à ces moments-là, la durée de sa peinture, le temps, joue de façon prioritaire. C'est-à-dire qu'elle a l'impression qu'il faut faire vite. « Il y a urgence! » En somme dans ces moments-là elle veut se libérer le plus rapidement possible de son émotion. Bref lorsqu'elle n'est pas bien dans sa vie personnelle, Jacquie travaille dans l'urgence.*

**Le temps n'importe plus.** *En revanche lorsque Jacquie réalise un tableau dans des circonstances plus apaisées de sa vie personnelle, c'est tout le contraire. D'abord la notion de temps n'a plus la même dimension, le temps n'importe plus. En tout cas il n'est plus prioritaire. C'est-à-dire que rien ne la presse, elle travaille lentement, elle réalise un tableau qu'elle élabore tout doucement. Son geste est calme et posé. Ses couleurs, ses formes se construisent avec beaucoup d'attention, petit à petit. En somme lorsque Jacquie se sent bien dans sa vie personnelle, elle met beaucoup plus de temps et d'attention à élaborer son tableau.*

## **REGARDER**

**En cours de travail, comment Jacquie regarde-t-elle son œuvre en train de se faire?**

*Lorsque vient le moment du regard, lorsqu'en cours de réalisation, Jacquie regarde sa peinture en train de se faire, deux cas de figure différents sont déterminés par les conditions d'engagement qu'elle établit au départ. Encore une fois, qu'il s'agisse d'**expression** créatrice ou de démarche de **création**, la description de Jacquie diffère selon ces deux modes d'exécution.*

**L'écriture d'un moi intérieur : un déversoir.** *Lorsqu'un tableau est réalisé sur un mode d'expression créatrice (depuis le sentiment du moment) Jackie ne s'arrête pas en cours de travail pour regarder ce qui se fait. Cette peinture en train de se faire, qu'elle considère comme l'écriture de son moi intérieur, agit sur elle comme un déversoir, un confident intime, secret, pudique « presque honteux » dit-elle parfois. Dans ce cas elle travaille d'un trait, sans recul, sans réfléchir à ce qui se fait. Elle ne pose pas son regard sa toile pour ensuite y retravailler. Et donc elle ne corrige pas elle n'ajuste pas, elle n'ordonne pas et elle ne symbolise pas. C'est-à-dire qu'il n'y a pas de mise à distance symbolique de son sujet. Il y a une émotion, une expression « sauvage » et spontanée et ensuite elle fait la lecture visuelle de cette émotion. Ainsi, pour un tableau réalisé sous le mode de l'expression créatrice, la part du regard est absente, elle ne réfléchit pas sur ce qu'elle fait.*

**Recommencer avec patience.** *Lorsque Jackie réalise une peinture selon une démarche de création, et donc depuis une thématique donnée, elle travaille lentement. Elle fait et elle regarde ce qui a été fait. Dans un aller-retour permanent entre faire et regarder, un va-et-vient continu entre le corps et l'intelligence. Son émotion est alors réfléchie dit-elle, « canalisée ». Elle fait, elle exprime quelque chose, et puis vérifie si ce qui s'exprime correspond bien à ce qu'elle veut exprimer, à son sentiment. Et puis, elle connaît les moyens, la nature symbolique du langage plastique. Par exemple elle connaît la symbolique de la couleur et son caractère expressif. Dans ce cas elle regarde les couleurs posées et vérifie en fonction de ce qu'elle connaît du pouvoir expressif de la couleur pour corriger et ajuster ses couleurs, de façon à ce qu'elles se rapprochent le plus de son sentiment. Elle dit qu'alors sa sensibilité est « contrôlée ». Elle pense à la forme, à l'objet, à l'espace, aux matières, aux couleurs, à tous ces « ingrédients » du langage plastique en même temps, jusqu'à ce qu'au bout du compte, se réalise une « harmonie » entre ces différents éléments. Jusqu'à ce que « ça marche », picturalement. Il arrive parfois que cette « harmonie » prenne beaucoup de temps à vouloir se donner. Elle se peut même aussi qu'au moment du regard, elle considère qu'il faut tout recommencer et*

*reprendre depuis le début. Il lui arrive ainsi de recommencer un tableau plusieurs fois, parfois plus tard, parfois la semaine suivante, ou même des semaines suivantes. Bref en **création** Jacquie regarde et reprend sa peinture, recommence avec patience jusqu'à ce que son tableau finisse par la satisfaire, jusqu'à ce qu'il ressemble au sentiment qu'elle veut exprimer.*

## **PARTAGER**

**Lorsque Jacquie partage son œuvre qu'elle considère comme terminée, qu'est-ce qu'elle voit?**

**Une révélation.** *Dans le cas d'une peinture réalisée sous le mode d'**expression** créatrice, Jacquie accueille toujours avec la même curiosité et le même étonnement ce qui d'elle-même se présente. C'est d'ailleurs l'idée qu'elle se fait de la peinture : « la peinture se donne comme une révélation ». Ainsi, que son tableau soit bien ou pas, c'est-à-dire qu'elle le considère comme réussi ou non, plus ou moins équilibré, ou plus ou moins esthétique, cela n'importe pas et elle n'en tiendra pas compte. Elle en fait la lecture, et répond ainsi à son objectif de départ qui, selon une démarche d'**expression**, il s'agit de se voir, de se surprendre. Elle veut reconnaître ce sentiment qui était demeuré en elle, enfoui et silencieux. Bref lors d'une réalisation qui s'inscrit dans une approche d'**expression** créatrice, elle se met en jeu, elle prend le risque d'elle-même, travaille d'un jet et accueille sa peinture telle quelle, avec ce qu'elle révèle. Jacquie accueille donc ce qui se donne et comme il se donne, comme s'il s'agissait d'une révélation. Elle découvre sa toile « crue » et simplement, elle prend et accueille ce qui se présente. Jacquie considère donc son tableau comme terminé, et considère avec attention ce qu'elle y voit d'elle-même, un sentiment de soi. Elle n'y retouchera plus.*

**Comprendre mieux sa vie.** *Dans le cas où elle s'était inscrite en démarche de **création**, lorsque Jacquie considère sa peinture comme terminée, cela se passe dans tous les cas et à chaque fois comme si d'un coup on lui donnait des nouvelles à propos d'elle-même. Elle est toujours habitée de surprise au moment où elle*

découvre son tableau. Toujours surprise de ce qui d'elle-même est passé dans sa peinture. Toujours dans l'étonnement, elle se découvre : « Je ne m'y attendais pas ». Elle se dévoile littéralement à elle-même, et découvre dans quel état elle se trouvait dans sa vie personnelle. Comme si cet état d'âme prenait forme à travers sa peinture et que d'un coup devenait « lisible ». Elle apprend sur elle, c'est une connaissance de soi. « J'ai l'impression de ne pas l'avoir fait » : elle est surprise comme si quelqu'un d'autre avait peint à place. Au moment du partage Jackie comprend mieux celle qu'elle est dans sa vie personnelle, elle s'apprend, en fait la lecture et en prend acte.

**Comme un autre moi intérieur, comme un possible.** Jackie se dit qu'à la fin, lorsqu'elle partage son tableau de **création**, elle n'est jamais déçue de ce qui se présente à elle. Parce qu'elle est toujours surprise et prête à accueillir ce qui se donne. Parce que d'une certaine manière c'est le but de sa recherche picturale que de se découvrir elle-même comme un autre moi, comme un possible. Lorsqu'elle partage son tableau elle n'entre pas dans des critères d'évaluation. Sa lecture est toujours « pure » au sens où ce qu'elle voit est un « pur sentiment ». Lorsqu'elle peint elle se demande toujours « Qu'est-ce que je vais découvrir de moi-même ? » Et lorsqu'elle se découvre dans tous les cas elle est touchée.

**Un décalage entre l'émotion du moment et son état général dans sa vie.** Jackie explique que parfois, lorsqu'elle est en **création**, qu'il peut y avoir dans son tableau fini, un décalage entre l'état général de sa vie personnelle, son « pur sentiment » et son émotion ponctuelle, celle vécue au moment de peindre. Deux états émotionnels qui peuvent être différents. « Ma peinture réalisée sous le coup d'une émotion forte n'est pas toujours ressentie comme telle lors de sa réalisation ». Par exemple, elle raconte qu'elle peut se sentir plutôt mal dans sa vie personnelle, mais assez joyeuse ou légère dans sa manière de peindre. voire même que peindre lui procure souvent cette joie et cette légèreté. Et pourtant, ce tableau qui se découvre au moment du partage est toujours lié, non pas à son émotion ponctuelle, mais à ce

*qu'elle vit vraiment, à son pur sentiment. Sa peinture ne sait pas mentir à propos d'elle-même, ce qu'elle découvre à la fin ne ment pas, elle voit bien celle qui n'était pas bien dans son vécu personnel. C'est pourquoi, selon elle, la peinture est un révélateur, car au bout du compte c'est toujours son état général, son « pur sentiment » qui se découvre dans son œuvre.*

**Le temps révèle le sentiment.** *« C'est le temps parfois qui me traduit l'émotion passée ». Jacquié raconte que sa lecture d'un tableau peut se faire beaucoup plus tard, et que son état d'âme peut lui être révélé bien longtemps après avoir réalisé un tableau. Elle se rappelle par exemple d'une peinture, un « Haïku » réalisé, lors d'une période dépressive. Un tableau qu'elle a conservé soigneusement comme si on pouvait conserver la photo d'un sentiment. Un tableau donc qu'elle redécouvre beaucoup plus tard pour se dire « Tiens, à l'époque je n'étais pas bien ». C'est donc parfois avec un temps assez long qu'elle fait la lecture de ce sentiment qui l'habitait au moment de peindre.*

**Le regard des autres.** *Ces tableaux expression qu'elle peut réaliser en état de « mal être », sont gardés à l'abri du regard des autres. « Par pudeur » dit-elle, elle ne les montrera pas. Jacquié pense, par ailleurs, qu'il lui est possible de ne pas se rendre à la fin d'un tableau/émotion, c'est-à-dire de ne pas le terminer, de ne pas le travailler jusqu'au bout, aussi par pudeur vis-à-vis du regard des autres.*

**Refaire le chemin.** *Généralement, Jacquié n'est pas déçue de ce qui se présente à la fin, au moment du partage de son travail. D'abord parce que nous l'avions dit plus haut, elle est curieuse et toujours surprise, prête à accueillir ce qui se donne. Mais aussi elle peut être satisfaite d'un travail pour la « justesse » de ce qu'il dégage. C'est ce qu'elle raconte à propos d'une série de tableaux (12) réalisés sur le thème « Mémoire d'être ». En fin de processus, après une période d'environ une année, elle se dit particulièrement contente et satisfaite de sa production. Il lui semble avoir refait concrètement le chemin de son enfance en pensant au regard de*

*son père, à sa présence. Ce qu'elle voit ne ressemble pas à ce qu'elle voulait faire, puisqu'au départ elle n'en avait pas d'idée, mais ressemble parfaitement à son souvenir qu'elle vient paradoxalement de construire. Au cours de sa réalisation, elle s'est sentie complètement investie de bonheur. À la fin, elle confirme que ces tableaux correspondent bien à son sentiment. Jacquie est stupéfaite de les découvrir, de constater qu'elle a refait le chemin de son histoire, et qu'au bout du compte ses images correspondent exactement à ce qu'elle aime de son souvenir. Spontanément, lorsqu'elle regarde sa série de tableaux « Mémoire d'être » elle les aime.*

**Impact de l'environnement.** *Au cours des ateliers qu'elle poursuit, Jacquie prend toujours du plaisir à travailler en groupe. Elle dit même avoir besoin d'évoluer avec un groupe de personnes. Elle aime aussi reconnaître chez les uns et les autres des recherches, des tableaux qui seraient réalisés à partir d'un même thème. Elle aime voir comment chacun interprète à sa façon. En revanche à partir du moment où elle est en peinture, elle travaille toute seule. C'est-à-dire que rien ni personne n'interfère dans son travail, ni dans ses choix, ni dans ses orientations. Ni même dans son état d'esprit ou sa manière d'être. Elle dit ne subir aucune influence, qu'elle soit négative ou positive. Elle seule connaît son émotion et son sentiment ce qu'elle tente de traduire et elle ne se laisse jamais influencer par des commentaires ou des remarques ou même des critiques. Les autres n'ont aucun impact sur ses réalisations.*

## **COMPRENDRE**

**Qu'est-ce que ça veut dire pour Jacquie, en tant qu'artiste en pratique que de vivre une pratique artistique?**

**Une année hésitante puis déterminée.** *De façon générale Jacquie comprend sa pratique artistique comme un processus en formation. Pour elle vivre sa pratique artistique, c'est vivre tout simplement, c'est-à-dire c'est s'engager dans un cheminement, dans une avancée. Elle prend pour exemple une année de travail (de septembre à juin qui vient de s'écouler). Elle s'était engagée dans une création à*

*partir du thème : « Mémoire d'être ». Au cours de cette année-là, elle a réalisé environ une douzaine de tableaux. « Cette année a été hésitante puis déterminée ». Même si le thème au départ lui posait quelques soucis de compréhension et surtout d'implication, elle a aimé s'engager dans sa pratique artistique. Elle parle de son expérience en des termes de processus, d'avancée, de progression. « Sans savoir a priori ce qu'il fallait faire ni comment le faire, j'avance toujours avec le même bonheur ». Il semble bien que Jacquie vit sa peinture comme un processus de formation.*

**Un travail en progression en toute sérénité.** *Son travail est parsemé d'embuches, d'essais et d'erreurs. Elle dit avancer et parfois reculer. Elle connaît des moments aussi où elle stagne. Ou rien ne vient. Ou ce qu'elle fait n'est pas intéressant. Mais jamais elle ne se décourage. Elle pense que ces moments d'égarement sont essentiels à sa démarche, qu'« il faut en passer par là ». « Ça ne fait rien » dit-elle. Elle apprend de sa pratique artistique à avancer toujours, même si c'est difficile, même s'il ne se passe rien. « Je me situe au niveau où je suis, ne pas réussir ne m'effraie pas, car je suis en progression ». Elle est engagée dans la vie de l'art, sereine, en considérant les difficultés comme étant essentielles à son avancée. Cela ne lui pose pas de problème de se tromper. Elle avance quand même avec obstination. « Même si je recule, je progresse ». Les difficultés sont pour elle aussi des avancées. Ses difficultés lui procurent au contraire une envie de fouiller davantage, d'aller plus loin. Et c'est toujours la curiosité de se découvrir qu'elle continue. Bref son travail en pratique artistique lui apprend sa formation.*

**Se raconter en image.** *Sa pratique artistique lui a permis de réaliser que depuis toujours elle a eu besoin de se dire, de raconter des histoires. De raconter son histoire. Lorsqu'elle compare avec la littérature, elle dit que les mots sont trop « définitifs ». Lorsque c'est écrit, c'est dit et c'est fini. Elle préfère se raconter en peinture, parce qu'« il est plus facile de se cacher » dit-elle. Et donc du même coup « Je suis beaucoup plus libre de m'exprimer ». En écriture je choisis des mots*

*d'une langue commune. En peinture je m'exprime à ma façon, c'est moi qui choisis mon langage. C'est sans limites. « Et puis, d'ailleurs, où sont-elles les limites et existent-elles? Jusqu'à la mort peut-être ça continue... tant qu'on fait de la peinture. »*

**Un dessein de soi intérieur.** *« L'année dernière je n'étais pas dans le même état d'esprit ». L'année précédente Jacquie avait travaillé sur le thème « Comme un arbre ». Elle avait réalisé une douzaine de tableaux. Vivant à l'époque une profonde dépression, sa peinture lui semblait avoir été le reflet de ce qu'elle vivait à ce moment-là, psychologiquement. « J'ai la nette sensation de m'être débarrassée de quelque chose, comme une écorce qu'on racle pour aller de plus en plus au cœur de quelque chose qu'on ne connaît pas encore. L'écorce est peut-être épaisse et on cherche, mais quoi? » Avec la peinture, Jacquie avait remonté pas à pas les affres de sa dépression. En vivant sa peinture comme un cheminement, parfois difficile, avec une multitude d'échecs « picturaux », mais toujours avec la même obstination : « il fallait continuer. Elle vivait en quelque sorte l'aboutissement de chaque tableau comme une étape qui lui permettrait pour aller plus loin, « comme une série de barreaux sur une grande échelle ». Comme si elle devait obligatoirement passer par des satisfactions, certes, mais aussi et nécessairement par des échecs. Son expérience lui a permis de comprendre que sa pratique artistique est : « C'est qui ce donne les pulsions pour continuer plus en avant ». Sa peinture, c'est comme un « dessein de soi intérieur » qu'on appréhende parfois de découvrir et qui nous surprend. Pour Jacquie, entre sa vie et sa peinture, une sorte d'osmose s'est mise en place, l'un nourrissant l'autre et inversement dans une indéniable avancée.*

### **D.3 Description thématique de l'expérience de l'artistique comme pratique de soi de Domi**

La description qui suit relate les éléments significatifs du vécu d'expérience de Domi. Selon sa propre perception, elle exprime de quelle manière elle vit, ressent et comprend pour elle-même l'artistique comme pratique de soi. L'évocation de l'expérience de Domi est issue d'une série d'entretiens informels (réalisés entre septembre 2008 et juin 2012) et de deux entretiens d'explicitation (réalisés en juin et en juillet 2012). Mis à part la situation générale qui se présente en introduction, les cinq temps d'explicitation qui suivent, s'appuient sur les cinq étapes de la pratique artistique, telles qu'elles ont été définies précédemment : s'engager, faire, regarder, partager, comprendre.

**Situation générale.** Formée en psychoéducation, Domi exerce sa pratique artistique depuis environ une quinzaine d'années. (1998) D'abord liée à l'espace restreint de sa vie sur un bateau, son expression s'imposait des œuvres de petits formats qui allient peinture, matières textiles et techniques mixtes. Revenue à terre, elle s'inscrit en 2008 à des ateliers de formation en arts visuels pour développer son expression personnelle et acquérir des éléments du langage plastique. Sa démarche picturale s'inscrit aujourd'hui dans une recherche sur l'expressivité de la couleur dans des espaces imaginaires, qui peuvent évoquer par la fluidité et la transparence des espaces colorés, les profondeurs des océans.

#### **S'ENGAGER**

**Avant de commencer à peindre, comment Domi s'engage-t-elle dans sa production?**

**Se mettre en projet.** *Avant de commencer à peindre, Domi s'inscrit d'abord concrètement dans une orientation de recherche. C'est-à-dire qu'elle se « met en projet », de façon à ce que sa peinture puisse s'articuler en écho à une thématique ou qu'elle puisse répondre à une problématique plastique. Lorsqu'elle fait le projet de travailler à propos d'une thématique par exemple (Le sacre de la montagne,*

*Mémoire d'être, où l'Eau) elle fait d'abord une recherche à propos du thème. Elle se pose des questions sur sa connaissance sur le sujet (qu'est-ce que j'en sais?) et elle tâte son sentiment intérieur à propos du sujet (comment je le sens?). Elle cherche des images selon le thème donné, regarde des photos, cherche des idées, fait des lectures, regarde des œuvres, recoure à l'histoire de l'art, bref, avant de commencer à peindre elle se documente à propos d'un thème. Elle cherche à accumuler un maximum de « matériel » (idées, images, ressentis...) qui servira peut-être au moment du faire. Peut-être, parce qu'elle ne sait pas exactement ce qu'elle va en faire (de ce matériel) et encore moins ce qu'elle va faire (comme image). Dans toutes les situations de recherche à propos d'une peinture à venir, son engagement reste « informel » sur le plan plastique, c'est-à-dire qu'elle ne tente pas de donner forme a priori à une image qu'elle voudrait faire. Car il ne s'agit pas pour elle de penser a priori une image « imaginée ». Elle se documente afin d'accumuler « en elle », du matériel qui pourra remonter ou refaire surface au moment où elle sera en peinture. En somme avant de commencer à peindre, Domi ne visualise pas une image qu'elle aurait l'intention de réaliser, elle se documente et emmagasine de l'information (tant visuelle que textuelle) de façon à ce que cette information puisse remonter en image au moment où elle sera à la peinture.*

**On ne sait jamais.** *Au cours de sa préparation à la peinture, c'est-à-dire lorsque, concrètement, Domi s'installe pour peindre, elle dit avoir besoin d'énormément de matériel. Tout son matériel de peinture, de dessin, de collage et d'impressions de toutes sortes, est disposé autour d'elle. Elle rassemble tous les outils, les peintures et les crayons de toutes les techniques picturales (pastel, encre, huile acrylique, des papiers fusain des magazines...). De même elle prend aussi avec elle toute sa documentation. « On ne sait jamais », dit-elle. On ne sait jamais de quoi il sera question dans sa peinture. On ne sait pas de quoi sa peinture sera faite. Et parce qu'elle ne sait pas à l'avance la peinture qu'elle va faire, ni comment elle va la faire, elle ne sait donc pas non plus ce qu'elle pourrait avoir besoin comme matériel. Et puis elle dit ne pas aimer avoir l'impression de manquer de quelque*

*chose. Si jamais, lorsqu'au moment de la peinture, il lui venait l'idée ou l'envie de prendre tels crayon ou papier, elle préfère avoir tout son matériel sous la main pour pouvoir l'utiliser. C'est pourquoi, avant de commencer à peindre Domi s'assure avoir tout son matériel autour d'elle « au cas où », au cas où elle en aurait besoin. C'est d'ailleurs aussi pourquoi elle a toujours l'impression de manquer de place, de se sentir toujours un peu à l'étroit dans l'espace qui lui est alloué. Elle aimerait pouvoir travailler dans un grand atelier, un grand espace qui lui permettrait de « déployer » l'ensemble de son matériel et pouvoir ainsi réaliser de plus grands formats de peintures.*

**Un bien-être et une appréhension.** *Avant de s'engager à peindre, Domi raconte qu'elle ressent toujours un sentiment de bonheur. C'est une grande joie pour elle que de se mettre à la peinture. Elle est bien. Elle est contente. Elle est en partance. Exactement comme si elle montait sur un bateau. La peinture, c'est son voyage à elle. Mais lorsqu'elle quitte, encore une fois comme si elle montait sur un bateau, sa joie est teintée d'appréhension. La joie de partir mêlée à un sentiment d'inquiétude, un peu comme si elle avait le « trac », lorsqu'elle commence une peinture Domi se demande : « Serai-je capable de réaliser ce que je voudrais transmettre? »*

**Elle est libre.** *Domi connaît à l'avance le sentiment que la peinture lui procure. Elle sait qu'elle lâchera prise, qu'elle laissera la rive, et en même temps qu'elle quittera le regard des autres : « le monde extérieur », « le social » n'existera plus. Elle larguera les amarres, et cela lui fait énormément de bien avant de commencer de savoir qu'elle va partir. Elle dit qu'elle est heureuse de commencer une peinture, car elle se sent libre. Elle ne se posera aucun interdit, elle ne censurera pas, elle fera ce qu'elle veut et comme elle le veut. Ce sentiment de liberté est d'autant plus accentué et fort qu'elle le connaît, qu'elle l'a déjà vécu. S'engager dans la peinture lui procure un fort sentiment de joie et de bien-être, car elle sait à l'avance ce sentiment de liberté que la peinture génère, cette liberté qu'elle*

*provoque chez elle. Elle ira jusqu'à éprouver des moments de plénitude parfois, un peu comme si elle entrait en méditation. Marquée d'un sentiment de liberté, cet acte de peindre dans lequel Domi s'engage, sera celui où elle lâche le monde extérieur pour se laisser entrer (glisse, dériver) dans son monde à elle.*

## **FAIRE**

### **Au moment où Domi fait sa peinture comment cela se passe-t-il?**

**Peindre à 100 %** *Au moment de peindre, et ce, malgré qu'il puisse y avoir un thème de recherche avant, Domi ne pense plus à rien. Lorsqu'elle peint, elle ne se soucie plus de son thème de recherche, ni de quoi que ce soit d'autre par ailleurs. Le thème est certainement resté quelque part dans sa tête ou dans son cœur, mais elle n'en sait rien. Elle ne sait pas où il demeure. Elle peint, seulement. Elle est ici et maintenant dans le présent de sa peinture. Elle peint et elle se donne complètement, elle peint à 100 %. « Je fais, j'essaie de faire sortir mon jus ». Désormais lorsqu'elle s'abandonne à la peinture, tout ce qui compte pour elle c'est son corps en train de peindre, les couleurs, les papiers, les formes, les matières et ses perceptions... Lorsqu'elle peint, elle est entière à la peinture, et donc physiquement, elle vit sa peinture, littéralement. Domi est « dans » sa peinture.*

**Un sentiment d'urgence.** *Domi raconte que lorsqu'elle peint elle ressent toujours un sentiment d'urgence. Comme si quelque chose devait absolument sortir. Son sentiment est celui de cette urgence-là, qu'elle ne peut pas expliquer. En revanche, si elle se sent moins bien dans sa vie personnelle il se peut qu'à un certain moment, elle ne puisse plus peindre du tout, qu'elle soit complètement paralysée et qu'elle n'y arrive plus. Mais lorsqu'elle est à la peinture c'est l'urgence qui la met en acte, qui la pousse, l'amène à travailler. « Lorsque les choses sont mûres, je dois en faire quelque chose ». C'est la raison pour laquelle elle ne veut pas décider à l'avance ce qu'elle devrait faire. Car il s'agit pour elle d'un besoin qui s'exprime avec la force d'un impératif, une impression d'avoir affaire à quelque chose de pressant et auquel elle ne pourra pas échapper. « J'ai quelque chose qui veut sortir*

*et ça sort tout seul ». Lorsqu'elle peint, elle dit toujours ressentir cette sorte de « débordement » pour reprendre la métaphore de la navigation qui lui va si bien. Lorsqu'elle peint, il y a l'eau qui monte semble-t-il et il lui semble devoir réagir, rapidement. Une pression qui la pousse à peindre et qui la tient jusqu'à la fin. Toujours donc elle peint avec une immense tension voire une poussée qui lui donne l'élan pour déployer sa peinture. Elle peint avec beaucoup d'énergie, et ce peu importe le thème ou le sujet qu'elle a choisi de peindre. Elle peint aussi avec ce sentiment profond, qu'elle comprendra plus tard, ce qui veut se dire ne pourrait se dire autrement. C'est-à-dire autrement qu'en peinture. Seule la peinture lui permet dire, d'exprimer ce qui la pousse et ce dont elle ne sait rien encore. C'est pour cette raison d'ailleurs qu'après avoir fait sa peinture, Domi se sent soulagée et parfois même épuisée.*

**Hier j'ai fait un rêve.** *Elle se rappelle d'un tableau qu'elle a fait un jour, il y de ça peut-être 2 ans environ, elle ne se souvient pas exactement. Il s'agit d'un très grand tableau, un paysage imaginaire. Le résultat était magnifique, lumineux, bien construit, avec une ambiance flottante, un brouillard, une impression de rêve. Et puis elle raconte : « La veille j'avais fait un rêve, j'ai rêvé de mon père. J'ai rêvé de la mort de mon père. Et mon père me disait « mourir n'est pas si difficile ». Le lendemain elle avait fait ce tableau. Au cours de sa réalisation, elle avait ressenti ce sentiment d'urgence, ce besoin pressant d'avoir à le réaliser. Elle reconnaît qu'elle avait absolument besoin de le faire d'une part et de le faire comme ça, exactement comme il est d'autre part. Elle raconte qu'elle n'aurait pas pu faire autrement. Et puis non, elle explique qu'avant elle n'a pas eu d'image en tête à propos de ce tableau. Juste ce pur sentiment qui lui vient d'un rêve, celui de son père. Elle ne savait pas à l'avance comment serait fait ce tableau et pourtant lorsqu'elle le regarde à la fin elle se dit « C'est ça, c'est ce qu'il fallait faire ». Cette expérience lui a permis de réaliser combien sa peinture semble répondre un besoin, quasi vital. Et si cette entrée lumineuse de son tableau est aussi forte et attirante, si authentique*

*aussi, c'est aussi parce qu'il a été fait dans l'urgence, qu'il répondait à un besoin primordial d'expression.*

### **REGARDER**

**En cours de travail, comment Domi regarde-t-elle son œuvre en train de se faire?**

*J'ai quelque chose à exprimer qui veut sortir et ça sort tout seul. Domi n'a pas l'impression de s'arrêter pour regarder son œuvre en train de se faire. Elle voit bien évidemment, mais elle ne regarde pas au sens où elle prendrait du recul et de la distance pour décider, pour choisir des moyens, des couleurs, des outils pour symboliser. Elle ne sait pas ce qu'elle voulait peindre, donc elle ne compare pas sa peinture avec quelque chose qui serait un sujet ou une photo. Elle ne compare pas non plus avec quelques représentations, c'est-à-dire avec une image qu'elle aurait « imagée » par avance. Elle ne peut donc pas dire, au moment du regard, si ce qu'elle fait est juste par rapport à une image préconçue. Et le thème? Elle n'en sait rien, il est complètement oublié. Il est certainement quelque part, dans sa tête ou dans son cœur, mais elle ne sait pas où il est. Elle n'y pense pas, en tout cas au moment où elle peint. Elle ne s'arrête pas pour y penser. Domi reconnaît que lorsqu'elle peint, elle n'arrête pas pour regarder sa peinture sur le plan « intellectuel », c'est-à-dire pour penser à ce qui est en train de se faire et prendre des décisions pour continuer. Elle sait qu'elle a quelque chose à faire sortir (une vision, une intuition, un sentiment intérieur) et elle se met en condition pour le laisser sortir.*

**Faire et se laisser faire.** *Domi ne sait pas dire ce qui se passe exactement au moment où elle peint, ni comment elle prend ses décisions. Elle ne sait pas comment elle choisit ses couleurs, ses formes ou si posera un collage par exemple. « Je découvre au fur et à mesure ce que j'ai besoin de mettre ». Cette couleur ou une autre, ce collage ici ou là, elle ne sait pas comment cela se produit en réalité. Elle fait et elle laisse faire. Elle fait et elle se laisse faire littéralement. « Je m'oublie complètement ». À la question de la passerelle entre le corps et l'intelligence elle dit*

*ne vraiment pas savoir comment cela peut s'organiser. « Je n'en sais rien, ça vient tout seul ». « Je ne réfléchis pas, je ne pense pas les choses, les couleurs, les formes, je ne sais pas comment elles viennent, seulement je sais que j'avais besoin de les mettre là. »*

**Quelqu'un d'autre me fait peindre.** *En réalité elle a l'impression de ne pas en décider. « Ce n'est pas moi qui décide ». Elle raconte qu'elle a l'impression que quelqu'un d'autre décide pour elle. Pourquoi ceci ou cela? Elle ne peut pas dire, elle ne sait pas. « C'est comme si quelqu'un d'autre me faisait peindre. Quelqu'un que je ne connais pas. » D'ailleurs lorsqu'elle termine un tableau elle a souvent la surprise de voir ce qui a été fait et de le découvrir. Il lui arrive même d'en être surprise au point de se dire « Tiens c'est moi qui a fait ça? »*

**Un sentiment de la couleur.** *Domi réalise une peinture où s'exprime, avec une sensibilité qui lui est toute particulière, la couleur. Elle a un ressenti très fort pour la couleur. Un sentiment de la couleur qui ne s'appuie pas sur une connaissance théorique, mais sur un ressenti purement subjectif. Elle sent la couleur, elle a le sens de la couleur, pour ainsi dire elle en a le sentiment. « Les couleurs sont des sentiments ? » Dit-elle, « Alors ce n'est pas moi qui décide des couleurs, ce sont mes sentiments ». Lorsque Domi regarde sa peinture, il semble bien qu'elle décide et choisit ses couleurs en fonction d'un pur sentiment.*

## **PARTAGER**

**Lorsque Domi partage son œuvre, qu'elle considère comme terminée, qu'est-ce qu'elle voit?**

**Ce que je vois est juste.** *Lorsque Domi partage sa peinture, elle se dit d'abord et toujours d'emblée « Ça y est, c'est sorti ». Elle se fait cette réflexion avec un grand soupir de soulagement. Toujours et à chaque fois elle se sent soulagée. Parfois même elle dit qu'elle se sent épuisée. Et puis elle se dit que de toute façon elle n'aurait pas pu faire autrement. Elle accueille ce qui se donne comme tel et tel quel.*

*Parfois elle vit ce temps de partage comme de l'émerveillement, elle est contente. « Ce que je vois est juste ». Elle regarde ce qu'elle a fait et considère que cela répond exactement à son sentiment. Elle pourrait alors penser à faire quelques petits réajustements, quelques retouches ici ou là, mais sans jamais faire quelque chose de majeur qui risquerait de modifier sa peinture. Elle ne fait rien en tout cas qui puisse changer quoi que ce soit de la teneur de son expression. « Ce qui est dit est dit ». Au moment du partage, Domi accueille son tableau/sentiment comme il est.*

*Mais aussi à ce moment-là il lui arrive parfois de considérer un tableau comme étant complètement raté. « Parfois ce n'est absolument pas ça, ça ne marche pas. » Elle estime alors que le tableau ne fonctionne pas, que l'équilibre ne se fait pas, que l'unité dans les formes et les couleurs n'est pas rendue. À ce moment donc, ce qu'elle voit ne lui convient absolument pas. « Parfois rien ne va avec un tableau ». Dans ces conditions, elle ne va pas le retravailler, ni le reprendre pour le corriger. Puisqu'elle le considère comme étant raté, elle va l'oublier, simplement. Et d'avoir à oublier un tableau ne lui cause pas de désagréments particuliers. Pas d'émotions ou de sentiments négatifs, elle se dit simplement « Aujourd'hui ça n'allait pas, cela ne voulait pas sortir », sans plus. Sans aucune autre émotion à l'égard de son tableau ni à propos d'elle-même par ailleurs. Elle accueille simplement l'idée qu'il arrive parfois que les choses ne se passent pas, qu'elles ne se font pas. Plus tard elle recouvrira sa toile d'un apprêt, pour recommencer, pour faire complètement autre chose avec ce tableau, pour faire un autre tableau. Et cela lui plaît. Domi aime recommencer un tableau sur une toile qui déjà porte en elle quelque chose dessous, un souterrain, une base, un fondement à une autre création.*

**Faire et se laisser faire.** *Domi aime citer Montaigne lorsqu'elle partage sa peinture : « Je ne fais pas plus mon œuvre que mon œuvre ne me fait ». Elle dit avoir l'impression que c'est ce qui se passe chez elle. Elle est d'une certaine façon redevable à la peinture pour ce qu'elle lui a permis de se faire et inversement dans un échange de formations mutuelles. Elle peint, semble-t-il en toute humilité, sans jamais penser qu'elle détient des pouvoirs ou des aptitudes particulières voir*

*exceptionnelles. Elle se dit être en peinture sur le chemin d'un apprentissage. La peinture lui apprend la peinture. Ses aptitudes, son savoir-faire se développent en peignant, elle a le sentiment que les choses avancent. Lorsqu'elle partage sa peinture et « se » regarde, Domi se voit sur un chemin, dans une progression.*

**Ce qu'elle voit d'elle-même.** *Domi reconnaît, dans ses tableaux, quelques lacunes, des manques à propos de certains acquis sur le plan pictural. Des manques à propos de ses connaissances techniques, d'organisation spatiale, de langage plastique. Elle voit bien que par moment ce qu'elle fait est maladroit. Elle aurait aimé que son travail soit plus fluide. Elle aurait voulu que les choses se fassent plus facilement, qu'elles viennent d'un seul trait. « Parfois j'envie les diplômés des beaux-arts ». Elle se dit que ce qu'elle entreprendrait alors serait beaucoup plus simple, beaucoup plus facile. Elle pense que si elle savait mieux dessiner par exemple, elle chercherait moins et que sa peinture ressemblerait davantage à ce qu'elle « veut » faire. « Je serais encore plus libre si j'avais plus de technique et plus de pratique ». Elle croit qu'elle avancerait plus vite, qu'elle aurait moins besoin de chercher et que ça lui faciliterait les choses. « J'aimerais en savoir plus pour oublier ce que je sais. Mais je me débrouille avec ce que j'ai. Je vois que plus ça va plus ça devient facile. » Domi voit ses lacunes sur le plan pictural, mais elle se sait en progression.*

**Lorsque je regarde ma peinture, je vois que certaines choses ont perturbé ma vie plus que je ne le croyais.** *La peinture lui a permis à Domi de réaliser jusqu'à quel point ce qu'elle découvre d'elle-même est différent de ce qu'elle peut découvrir si elle faisait une analyse. Elle se souvient avoir reçu l'aide de la psychologie à un moment précis d'une difficulté dans son vécu personnel. Elle avait alors rencontré une psychologue pour l'aider à surmonter cette situation difficile. Ce qu'elle a pu apprendre d'elle-même était juste et l'a certainement aidée à comprendre mieux ce qui lui arrive. Elle comprenait, semble-t-il, avoir fait une sorte de « déni » de cette situation difficile. Elle le comprenait, mais il lui semblait que sa*

*compréhension demeurait complètement « mentalisée ». Elle comprenait, mais ne sentait pas intérieurement ce qu'elle comprenait. Elle fait cette remarque « gestuellement » en signifiant que les choses restaient au niveau de son cou. Domi explique que l'approche psychologique de son problème ne permettait pas à ce que sa compréhension puisse l'atteindre au niveau du « cœur ».*

**Comprendre avec le cœur.** *Au cours de cette même situation difficile de son vécu personnel, elle s'était mise à peindre. Au moment du partage de son tableau, à la vue de ce qu'elle avait fait, elle a éclaté en sanglots et elle en a pleuré longtemps. Très longtemps. Ce n'est qu'après qu'elle a réalisé ce qui lui était arrivé. Qu'elle a compris combien cette situation avait perturbé sa vie et bien plus qu'elle ne le croyait. Ce n'est qu'après avoir regardé son tableau qu'elle a compris jusqu'où elle avait été affectée et combien elle avait été touchée. Elle raconte que la peinture l'avait mise dans « l'ici et maintenant de sa vie ». Et que ce n'est qu'à ce moment présent du vécu artistique qu'elle a pu véritablement « comprendre avec le cœur » ce qui lui arrive. Avec le psychologue elle dit pouvoir savoir ce qui lui arrive, alors qu'avec la peinture elle semble pouvoir le « digérer », l'intégrer, et conséquemment le dépasser.*

**Lien avec l'environnement.** *Domi comprend aujourd'hui à quel point l'environnement direct dans lequel elle peint n'a pas d'impact véritable sur sa peinture et sur sa manière de travailler. Si elle compare par exemple des peintures qu'elle a réalisées seule dans son atelier personnel avec d'autres peintures réalisées en atelier/groupe, il lui semble qu'elles demeurent inchangées. Le résultat final sur le plan de l'expression, de même que son rythme de travail ainsi que son état d'esprit au travail sont toujours les mêmes. Dans tous les cas Domi s'inscrit dans une expression purement personnelle, et, en travaillant sa peinture, elle se sent toujours seule « avec elle-même ». Toutefois, lorsqu'elle travaille dans le groupe/atelier, elle se dit parfois agacée par les bruits autour d'elle. Qu'elle aimerait pouvoir travailler dans un parfait silence. Mais quoi qu'il en soit de ces bruits et de ces conversations,*

*ils ne perturbent en rien son expression. Lorsqu'elle fait de la peinture, Domi est dans son monde à elle et elle est seule.*

*Domi raconte aussi que, malgré les quelques inconvénients liés au bruit, elle aime travailler dans un groupe, elle apprécie énormément ce milieu. Elle aime tout particulièrement rencontrer d'autres manières de faire et de ressentir, elle apprécie aussi certaines affinités picturales qu'elle pourrait découvrir chez d'autres peintres. Ce groupe au sein duquel elle vit/fait sa peinture, cette « humanité » à laquelle elle appartient, lui fait chaud au cœur. Mais en aucun moment Domi a l'impression que ce « monde ambiant » peut influencer la peinture qu'elle est en train de faire.*

## **COMPRENDRE**

**Qu'est-ce que ça veut dire pour Domi en tant qu'artiste en pratique que de vivre sa pratique artistique.**

*Avant elle voulait peindre. Il est venu un moment où Domi se cherchait un style. Et puisqu'elle se disait ne pas en avoir, cela la rendait triste, malheureuse. Son manque de confiance faisait en sorte qu'elle sous-estimait l'ensemble de son travail. Ce manque d'assurance pouvait l'amener à ne pas vouloir montrer ce qu'elle fait. Elle en était venue à se dire que manifestement cela ne lui servait à rien de peindre et qu'elle ne pourrait finalement rien faire. Elle aimait des tableaux de peintres qu'elle admirait et elle aurait voulu les avoir réalisés elle-même. « J'aimais ces tableaux et j'aurais aimé que ce soit moi, j'aurais voulu faire comme ça ». Elle aurait voulu avoir un style bien à elle. Durant cette période, elle avait peur de ne pas y arriver et elle en a même pensé à un moment de tout arrêter. De tout laisser tomber et de s'arrêter de peindre.*

**Ce portrait qui inspire.** *Et puis il y a eu ce portrait. Domi raconte l'histoire d'un portrait qu'elle a réalisé sur un bout papier journal. Elle était en atelier/groupe, à la fin d'une journée de peinture. Il lui restait un peu de temps à perdre. Pas suffisamment de temps pour engager une peinture, juste une heure environ pour faire quelque chose. Elle avait pris alors ce qui traînait sur la table, un morceau de*

*papier journal et une assiette de peinture. Et puis elle s'était mise à peindre, sans réfléchir et elle avait fait un portrait. À la fin elle avait énormément aimé ce portrait. Encore aujourd'hui, il semble lui parler de front. En tout cas il lui parle plus que toute autre peinture aurait pu le faire avant lui. Ce portrait réalisé avec presque rien et en quelques minutes dégage pour elle quelque chose qu'elle aime profondément. « Ce portrait a quelque chose que j'aime, je ne sais pas quoi, il m'inspire ». Sans pouvoir encore une fois dire exactement ce qui a pu se passer lors de la réalisation de ce portrait, il semble qu'elle découvre avec lui une manière de peindre. Quelque chose en tout cas qui pourrait la satisfaire. Peut-être même à cause de ce détachement qu'elle avait vécu au moment de la réalisation de ce portrait, c'est toute sa façon de voir la peinture que ce portrait a changée. « Après, ma peinture n'a plus été la même. » Ce portrait est devenu en quelque sorte un pivot dans sa pratique artistique, quelque chose qui détermine la manière dont elle travaillera dans le futur. « Ce portrait je le vois comme une charnière, une porte ouverte dans ma spontanéité. Une porte qui était prête à s'ouvrir ». Ce tableau lui avait enseigné une manière de peindre. Il ne s'agit pas exactement ce qu'on nomme un style, mais il s'agit d'une manière à elle, un état, un ressenti profond au moment du faire. Cet état sera déterminant de sa conduite picturale par la suite, un état en somme qu'elle tentera de reproduire dans ses futures peintures. Ce que ce portrait dégage pour elle, est révélateur des conditions dans lequel il a été réalisé, un pur moment d'égarement où lorsqu'on s'oublie un peu soi-même, on arrive à se dépasser. « Se perdre pour mieux se trouver? » Il s'agit bien évidemment d'une expérience de l'altérité.*

**Maintenant je fais avec moi.** *Maintenant c'est différent, Domi ne travaille plus de la même façon. Elle prend beaucoup plus de temps pour peindre et pour affiner son sentiment. Elle pense davantage aux fins. « Je me laisse plus de temps pour faire remonter les choses. » De même dans sa vie personnelle, elle vit autrement. « Avant la peinture était pour moi un passe-temps agréable. Aujourd'hui c'est devenu important. De plus en plus important. Parce que c'est moi qui fais remonter les choses ». À l'exemple de la dernière série de tableaux réalisés sous le*

*thème « Mémoire d'être », elle raconte : « J'ai pris mon temps ». Elle avait fait remonter de vieilles conversations tenues il y a longtemps avec son grand-père. Et pour la première fois, elle avait pris le temps de les écouter. « Ça me fait du bien de faire remonter ces vieilles histoires ». « Je comprends mieux maintenant pourquoi elles sont là ». Elle comprend mieux qu'elles sont là pour qu'elle les prenne, pour qu'elle apprenne d'elles. Elle se rend compte qu'on lui avait transmis des valeurs essentielles. Importantes. Et c'est maintenant que Domi écoute ces choses venues de son grand-père et qui se disent dans sa peinture : « Ces choses qui se disent à travers moi, du même coup c'est moi. » Il est clair qu'à ce jour, elle voit et fait sa peinture différemment : « Maintenant je fais avec moi. Et ça me fait du bien. » Aujourd'hui, dans sa peinture, Domi est ouverte à son existence : « J'ai l'impression que je suis sur un chemin. Et ça me plaît de plus en plus, j'avance. »*

#### **D.4 Description thématique de l'expérience de l'artistique comme pratique de soi de Fannie**

La description qui suit relate les éléments significatifs du vécu d'expérience de Fannie. Selon sa propre perception, elle exprime de quelle manière elle vit, ressent et comprend pour elle-même l'artistique comme pratique de soi. L'évocation de l'expérience de Fannie est issue d'une série d'entretiens informels (réalisés entre septembre 2008 et juin 2012) et de deux entretiens d'explicitation (réalisés en juin 2012). Mis à part la situation générale qui se présente en introduction, les cinq temps d'explicitation qui suivent, s'appuient sur les cinq étapes de la pratique artistique, telles qu'elles ont été définies précédemment : s'engager, faire, regarder, partager, comprendre.

**Situation générale.** Fannie fait de la peinture depuis qu'elle est toute petite, des chevaux, des maternités sont ses sujets préférés. De nature timide et un peu introvertie, elle avait peu de mots pour s'exprimer. La peinture est rapidement devenue pour elle une voie (une voix) d'expression. Sa formation en psychologie lui a permis de s'installer comme psychanalyste clinicienne de l'enfance. Vers les années 1999, elle s'engage dans une formation de deux années en art-thérapie. Cette méthode thérapeutique de l'art est au centre de sa démarche picturale depuis ce jour. Elle s'inscrit en 2003 dans un atelier de formation en arts visuels (à raison d'une journée par semaine, de septembre à juin) afin d'y développer son expression personnelle. À ce jour Fannie développe sa pratique artistique autour de grands espaces abstraits, des lieux imaginaires au creux desquels s'inscrit son expression libre et créatrice.

#### **S'ENGAGER**

**Avant de commencer à peindre, comment Fannie s'engage-t-elle dans sa production?** *Avant de s'engager en peinture, Fannie n'a aucune idée de ce qu'elle va faire. Elle arrive en atelier avec son vécu sous les bras, ses sentiments, ses sensations, ses émotions, et son bagage personnel de souffrances et de manques,*

*avec ses regrets et ses inquiétudes. Elle arrive aussi en atelier avec son « matériel » pictural : ses peintures, ses toiles, ses pinceaux et tout le reste. Et elle s'installe avec tous ces matériaux, son vécu affectif et ses outils à peindre, sans savoir ce qu'elle va faire, sans idée aucune de ce qui en sortira, aujourd'hui. Le plus souvent elle s'installe pour une journée entière. Elle prend de l'eau, mouille ses pinceaux, ouvre son sac, aligne ses tubes de couleurs, et elle ne sait pas encore ce qu'elle va faire comme peinture. Tout au long de sa préparation à peindre, elle n'y pense pas. Elle discute de tout et de rien avec les uns et les autres, regarde les peintures qui se présentent à elle, écoute les commentaires, les critiques, les réactions. Avant de s'engager en peinture parfois Fannie reste un long moment à regarder ou à discuter avant de commencer, parfois aussi elle y passe seulement quelques minutes. Et puis elle commence.*

**Ne pas orienter son expression.** *Lorsque Fannie s'engage en peinture, elle ne s'autorise pas à l'avance une « orientation » qui lui viendrait de l'extérieur, quelle qu'elle soit. L'idée qu'elle pourrait commencer une peinture avec comme appui une orientation « extérieure » ne l'intéresse pas. Sans dire qu'elle va jusqu'à refuser catégoriquement toute influence, elle pense que démarrer avec une proposition picturale risquerait de l'éloigner de sa plus pure expression. Elle ne prend donc pas les propositions d'ateliers, elle ne s'accorde pas à la réalisation des travaux pratiques suggérés et elle ne répond pas non plus à une thématique donnée. En fait elle ne se l'autorise pas. D'ailleurs elle se demande comment il peut être possible d'aider quelqu'un en lui donnant des propositions d'expression. Elle considère que cela risquerait de mettre la personne sur une « fausse piste » par rapport à lui-même, c'est-à-dire que ça l'éloignerait de ses sentiments et du même coup troublerait par sa liberté d'expression. Même si par la suite le travail devenait plus personnel, pour elle une proposition de départ risque d'altérer la « pureté » de l'expression. Et puis de toute façon elle a choisi de vivre sa pratique artistique comme une thérapie. Donc, en peinture comme en thérapie, Fannie ne tente pas de répondre aux propositions thématiques et ainsi, selon elle, elle n'altère pas la*

*justesse de son expression selon la recherche psychique qui l'intéresse en peinture. Du moins c'est ce qu'elle s'impose comme exigence.*

**Elle ne nommera pas.** *Ainsi donc, sans préparation, sans images, sans idées, sans rien, juste avec elle et sa toile et ses outils, Fannie prend ses pinceaux et une assiette et elle s'installe pour peindre. Avant de commencer, elle ne nommera pas l'émotion depuis laquelle elle veut travailler. Elle ne dira pas sur quoi, sur quel sentiment elle veut peindre. D'ailleurs, pour dire vrai elle n'en sait rien. Fannie commence à chaque fois avec une émotion différente, qu'elle ne connaît pas, qu'elle ne nommera pas.*

## **FAIRE**

**Au moment où Fannie fait sa peinture comment cela se passe-t-il?** *Au moment de s'engager dans sa peinture, Fannie tourne et retourne, fait trois fois le tour de la table : elle entre en elle-même. Elle raconte ce « retour à soi » comme un moment vécu avec beaucoup d'appréhension. Elle dit qu'elle a peur, peur du vide certainement, elle a peur de la page blanche. Et puis elle se lance.*

**Comment ça se passe?** *Fannie ne sait pas dire exactement comme cela se passe au moment où elle fait sa peinture. Elle n'en sait rien. Elle travaille. Complètement détaché. Elle travaille, ni rapidement ni lentement, elle travaille selon un certain rythme, son rythme à elle, toujours le même. « Je ne pense à rien ». Elle fait. Elle fait d'abord des « jus », c'est-à-dire elle applique de la peinture de façon très aquarellée, liquide. Et puis progressivement elle ajoute des peintures plus épaisses, jusqu'à poser des matières de plus en plus solides. Lentement elle travaille, du plus liquide au plus épais, comme sa technique le lui impose : du gras sur du maigre. Il y a une multitude de gestes qu'elle pose et qu'elle a du mal à expliciter. Elle pose des formes, des taches, tourne sa toile, la soulève fait couler et puis pose encore de la peinture et continue sur sa toile à l'envers. Comme un ballet. Au fil de sa peinture, elle est complètement « absorbée » par son travail qu'elle gère*

*« physiquement » ce qui s'y passe. Elle peint avec son corps, elle fait corps avec sa peinture qui se peint. Toujours elle peint selon le même rythme, son rythme à elle. Elle mélange les couleurs, et puis change d'outil, gratte, retire de la peinture à l'éponge, et puis soulève au couteau : « c'est un jeu » dit-elle. Elle joue au jeu de la peinture. Et les couleurs? Les couleurs se décident sur le moment, elles dépendent de son état, de son humeur du moment. C'est « comme elle se sent », ainsi ses couleurs se décident. Parfois elles sont sombres, et à d'autres moments elles sont claires, parfois intenses ou d'autres plutôt fades, cela dépend vraiment du sentiment du moment. Souvent elle démarre en même temps une deuxième toile et puis une troisième, en laissant ainsi sécher la première. Trois toiles en même temps de formats similaires, un triptyque. Parfois lorsque Fannie fait sa peinture elle démarre trois peintures en même temps.*

## **REGARDER**

**En cours de travail, comment Fannie regarde-t-elle son œuvre en train de se faire?**

*Durant son travail il arrive que Fannie s'arrête de peindre. Parfois elle s'arrête et refait un tour de table. Elle regarde ce que les autres sont en train de faire. Mais elle ne parle pas, elle n'intervient pas, elle ne quitte pas sa peinture de son esprit. Et puis elle y retourne, elle recommence à peindre. Elle reprend son rythme et continue jusqu'à ce qu'elle ait l'impression que « ça va ».*

**Sans prendre de distance.** *Elle ne cherche pas à regarder sa toile pour prendre de la distance, pour ordonner, pour ajuster, corriger ou symboliser. En cela on ne peut pas dire qu'elle est dans un processus de création, mais elle dans un processus d'expression. Ce qui ne procède pas de la même manière, et notamment à l'égard de cette distanciation symbolique. Elle ne cherche pas à prendre de la distance « symbolique », bien au contraire, elle cherche à se tenir au plus près d'elle-même et de ses émotions. Elle ne demandera pas non plus de soutien pour l'aider à avancer. Elle sait qu'elle pourrait le faire, elle pourrait demander conseil,*

*mais elle ne préfère ne pas le faire. Elle craint encore une fois que des conseils ne l'écartent de se moi « pictural » qu'elle tente d'édifier/d'exprimer.*

**Parfois aussi ça bloque.** *Parfois aussi, elle ressent des difficultés, il lui semble que « ça bloque ». À ce moment-là elle s'arrête, pose son tableau sur le côté, elle le reprendra plus tard. Elle ne s'en fait pas outre mesure, elle le sait, ceci arrive parfois que picturalement, parfois « ça ne va pas », mais ça ne fait rien dit-elle. « C'est normal ». Parcontre souvent ça se passe bien et elle peut travailler ainsi longtemps, parfois même très longtemps. Fannie vit avec sa toile en train de se faire et elle la travaille tant et aussi longtemps qu'elle ne se sentira pas dégagée elle-même de quelque chose.*

**La peinture est une lutte.** *Pour Fannie la peinture est une lutte et elle travaille avec acharnement. Lorsqu'elle peint, elle ressent quelque chose comme de la gêne, un inconfort profondément ressenti. Et puis après un long travail, il vient tout d'un coup : un grand soulagement. Comme une plénitude ressentie du fond d'elle-même, un sentiment qui lui apparaît soudainement à ce que sa peinture lui renvoie. Parfois brusquement, « ça y est » sa peinture lui renvoie un sentiment de sérénité. À ce moment-là, elle le sait, c'est le point final. Elle sait que sa toile est terminée.*

## **PARTAGER**

**Lorsque Fannie partage son œuvre qu'elle considère comme terminée, qu'est-ce qu'elle voit?**

**Une peinture qui fait du bien.** *Fannie avait travaillé toute l'année précédente « sous » le thème « Mémoire d'être ». Elle dit « sous » le thème parce qu'elle n'avait pas tenté, ni même cherché, comme à son habitude, à répondre à la thématique proposée. Mais puisque ce thème pouvait convenir facilement aux approches expressives de la peinture -par opposition aux approches créatives- il lui semblait bien qu'elle avait laissé « monter » en elle, à travers elle sa mémoire. Lorsqu'elle*

*regarde sa série de peintures (une douzaine) « mémoire d'être » elle constate dans son travail une particularité qu'elle n'avait jamais observée avant. Sa peinture lui révèle d'elle-même « décalage » étonnant. Entre le sentiment qui se dégage de sa peinture, et celui, le sentiment réel dans lequel elle se trouvait dans sa vie personnelle au moment de peindre il y a deux choses, deux sentiments différents. Ce qu'elle voit ne ressemble à rien à ce qu'elle ressentait, bien au contraire. Selon elle, elle a l'impression que toute l'année et ce, sans s'en rendre compte, elle avait essayé, dans sa peinture, de contrer son sentiment. Ce décalage de sentiments qu'elle appréciait ne lui permettait pas de répondre aux questions qu'elle se pose. La peinture arrive-t-elle à déjouer le sentiment? Remet-elle en question la pureté de l'expression? Le fait de ressentir ce décalage entre son émotion réelle et celle de sa peinture l'interroge sur elle-même et sur le pouvoir authentique de son expression. Ce qu'elle voit de sa peinture aujourd'hui, c'est sa volonté de masquer son sentiment, et ce faisant c'est comme si elle avait voulu se donner de la joie. « Et puis ça marche », dit-elle : « Ma peinture me fait du bien. » Toutes ces couleurs lui font du bien. Fannie a du plaisir, du bonheur à regarder ses toiles.*

**Le jeu de l'interprétation.** *Au moment du partage de ses tableaux finis, Fannie tente une interprétation. Plus précisément elle interprète les tableaux réalisés « sous » le thème mémoire d'être, ceux de l'année qui vient de s'écouler. Il s'agit de grands tableaux abstraits, des lieux, des espaces imaginaires où elle s'est exprimée librement. Sur certaines toiles elle reconnaît de grands aplats et des petites formes carrés qui retournent à sa mère. En fin de vie, sa mère avait conservé comme activité principale la réalisation au tricot de petits carreaux de laine de toutes les couleurs. Fannie raconte que ces petits carrés sont venus dans ses toiles comme des signes évidents d'une perte progressive de la mémoire. Dans d'autres tableaux, de longs tracés horizontaux, lui rappelle ses arrivées successives sur les rivages de sa Corse natale.*

## COMPRENDRE

**Qu'est-ce que ça veut dire pour Fannie, en tant qu'artiste en pratique que de vivre sa pratique artistique.**

**J'ai toujours aimé les arts.** *Fannie a toujours aimé les arts, quels qu'ils soient. Elle a toujours eu le besoin de s'inventer des moyens d'expression, et le domaine de l'artistique est en ce sens un lieu privilégié. Très jeune elle avait trouvé en effet dans l'expression picturale un outil fondamental pour pallier à son manque de « mots ». En effet, petite fille silencieuse, elle ressentait le besoin de s'exprimer et la peinture lui donnait les moyens de « prendre la parole ». En revanche, elle avait et encore aujourd'hui, très peu confiance en elle en regard de ses « capacités » artistiques. Notamment dans le domaine pictural : « Je me suis toujours posé la question de ma légitimité artistique ». Plus tard elle s'est formée en littérature. À ce moment-là elle avait trouvé semble-t-il dans les lettres, un mode d'expression qui lui convenait parfaitement. Et puis elle reconnaissait chez elle des capacités certaines pour l'écriture. Bien humblement par ailleurs, il lui semblait arriver à s'exprimer par l'écriture assez facilement et avec succès. Elle pensait se « débrouiller » assez bien avec les mots de la littérature. Et puis dit-elle simplement « j'aimais écrire ». Fannie se voyait alors sensible à cette écriture qui venait « avec aisance », se sentant à ce moment-là davantage investie personnellement par la littérature que par la peinture. Toutefois elle exerçait toujours, parallèlement à l'écriture, sa pratique picturale.*

**Une approche instrumentalisée.** *À la suite d'une longue maladie de plusieurs années, Fannie n'a plus écrit un seul mot. Seule la peinture est demeurée vivante et présente comme mode d'expression dans sa vie personnelle. Son approche thérapeutique de la peinture, joutée à son exercice professionnel en art thérapie, ramène sa pratique artistique à cette idée thérapeutique de l'art. Encore une fois pour elle sa pratique artistique se situe dans une pure recherche d'expression et donc ses objectifs sont « limités » à l'expression de soi. La méthode thérapeutique*

*qui lui vient de la psychanalyse, « instrumentalise » d'une certaine façon sa pratique artistique de façon à ce qu'elle devienne ce qu'elle est aujourd'hui : un stimulant personnel centré sur l'individu et son expression dans sa vie émotive.*

**Qu'est-ce qu'elle en fait?** *Lorsque l'on demande à Fannie ce qu'elle en fait de sa pratique artistique aujourd'hui, ce qu'elle lui apporte concrètement dans sa vie quotidienne, elle répond : « Rien ». « Je n'en fais rien », dit-elle « Ça me fait du bien, c'est tout ». Fannie raconte qu'elle fait de la peinture pour le bien-être qu'elle lui procure, et uniquement pour ça. Elle ne cherche pas à comprendre ce que la peinture lui procure ou encore ce qu'elle pourrait éventuellement lui procurer. Elle se contente de vivre sa peinture au moment présent pour le bien-être qu'elle lui apporte.*

*Elle ajoute qu'il n'est pas très important pour elle que de comprendre par ailleurs, parce que ce n'est pas ce qu'elle cherche. Elle constate qu'elle se sent un peu « vidée » intérieurement et aussi vidée « émotivement ». Et que dans ces conditions elle ne pense pas être en mesure, ou elle ne se voit pas dans la capacité de comprendre. Pas aujourd'hui, pas maintenant. Selon elle, elle reconnaît s'être vidée de ses émotions « par nécessité » et qu'en même temps elle s'était vidée de sa capacité de comprendre. Ce qui contribue à ce qu'elle fasse de sa peinture une thérapie. Et si au fil du temps, la peinture ne lui permet pas de comprendre et donc elle ne lui permet pas non plus de changer, de se transformer. C'est parce qu'elle « n'intègre pas » dit-elle. Cette incapacité à intégrer en est la cause selon elle, c'est la raison pour laquelle elle ne se permet pas de vivre la peinture autrement, parce qu'elle a l'impression de ne pas intégrer ce qui se passe.*

*Alors si elle est assez satisfaite de la peinture qu'elle a réalisée, sa peinture demeure pour elle bon moment de vécu, juste « un temps de bonheur qui passe ». La peinture lui apporte une joie ponctuelle et passagère qu'elle n'intègre pas dans sa vie. « Pour moi ce n'est pas une construction de soi, du moins pas encore ».*

**Des pierres dans les chaussures.** *Pour Fannie s'engager dans une recherche thématique et donc s'inscrire dans une recherche de création, serait vécu pour elle comme si on lui mettait une pierre dans les chaussures. Elle ne se sent pas encore capable de trouver les moyens pour marcher avec des pierres, de réussir à les éviter, les détourner, réussir à contourner ces pierres qu'on aurait mises dans ses chaussures et qui entraveraient sa marche. Elle ne se sent pas la force de le faire. Aujourd'hui, il lui semble avoir construit sa vie affective en elle et autour d'elle. Elle a construit un édifice fragile et instable, qui tient certes en équilibre, mais qui risque de s'écrouler à tout moment. Pour elle une seule pierre dans sa chaussure et l'ensemble s'écroule. C'est pourquoi s'engager en création est pour elle un trop gros risque, c'est prendre le risque de tout faire tomber. Lorsqu'elle rencontre des pierres aujourd'hui, elle dit ne pas avoir la force de les contourner, du moins pas maintenant, elle ne s'en sent pas prête.*

**Sa conception de la pratique artistique change.** *Fannie comprend que s'engager en création, répondre à des problématiques plastiques, s'engager dans des thématiques de recherche c'est comme si « on acceptait qu'on nous mette des pierres dans les chaussures ». Mais pour la première fois, elle reconnaît que peut-être cela puisse aider. « C'est comme si j'étais dans le brouillard et qu'on m'offrait au regard des petites lueurs ».*

*Et puis elle ajoute : « Peut-être bien que ces lueurs pourraient m'aider à me sortir de mon égarement. »*

## **D.5 Description thématique de l'expérience de l'artistique comme pratique de soi de Claudie**

La description qui suit relate les éléments significatifs du vécu d'expérience de Claudie. Selon sa propre perception, elle exprime de quelle manière elle vit, ressent et comprend pour elle-même l'artistique comme pratique de soi. L'évocation de l'expérience de Claudie est issue d'une série d'entretiens informels (entre septembre 2008 et juillet 2012) et de deux entretiens d'explicitation (réalisés en février et en juillet 2012). Mis à part la situation générale qui se présente en introduction, les cinq temps d'explicitation qui suivent, s'appuient sur les cinq étapes de la pratique artistique, telles qu'elles ont été définies précédemment : s'engager, faire, regarder, partager, comprendre.

**Situation générale.** Claudie est une artiste en pratique qui conjugue les arts visuels, la littérature et l'autoformation. Elle détient une maîtrise en éducation. Les concepts d'autoformation, autobiographie, territoire et métissage ont d'abord fait l'objet d'un mémoire, et puis sont poursuivis dans sa peinture et dans son écriture poétique, et ce, depuis plus d'une vingtaine d'années. Son art est poétique et tente de mettre en relief l'ambivalence de son rapport au monde, le fragile équilibre de sa vie qui se reflète dans le monde de l'intime et dans ses rapports extérieurs. Aujourd'hui, le sujet de l'ensemble de sa production artistique se situe dans le prolongement de l'écriture par le développement de liens entre les mots d'un poème, qui apparaissent parfois dans ses toiles, les formes, qui ressemblent parfois à des lettres, les couleurs et les textures qui racontent une histoire. L'écriture et la lecture d'œuvres littéraires, les voyages, les rencontres et les lieux qu'elle habite constituent le ferment qui alimente sa création et sa manière d'exprimer son rapport au monde. Pour elle, tout se tient : pensée, sensations, émotions, connaissance de soi et du monde.

### **S'ENGAGER**

**Avant de commencer à peindre, comment Claudie s'engage-t-elle dans sa production?**

**S'entourer de mots.** *Au cours de sa préparation à la création, Claudie se met en situation « poétique ». D'abord elle s'installe dans un espace fermé, un atelier isolé, lumineux, calme, bref dans un endroit stimulant pour la création et aussi propice à la concentration. Et puis elle crée une ambiance nourrissante sur le plan de sa « sensibilité poétique ». C'est-à-dire, elle met de la musique et rassemble autour d'elle des livres, de la poésie ou de la prose. Il est important pour elle, voire même primordial semble-t-il pour sa création à venir, que de commencer par mettre en place cette « ambiance poétique ». Le fait de cette ambiance dans son espace atelier, a un effet « créatif » sur le plan de son engagement dans sa création. Elle est nécessaire, voire même elle est sa condition première : la source même de son inspiration. D'ailleurs sans cette ambiance poétique Claudie pense qu'elle n'y arriverait pas. Qu'elle ne serait pas inspirée pour peindre ni pour écrire.*

*Claudie s'installe d'abord à sa table de lecture. Elle s'entoure littéralement de mots. Des livres, ceux de poètes ou d'écrivains, ceux qu'elle aime, morts ou vivants. Il semble bien aussi dit-elle, qu'elle « discute avec des auteurs ». Elle reprend des textes qu'elle connaît, lit, relit des passages et en discute avec celui qui est derrière les mots. Parfois aussi elle s'empare de textes qu'elle ne connaît pas, des textes issus d'auteurs qu'elle ne connaît pas non plus. Il arrive parfois qu'elle procède de façon complètement aléatoire, c'est-à-dire qu'elle se saisit d'un livre au hasard, elle ouvre une page pour lire simplement ce qui est là sous ses yeux.*

*Au bout d'une heure environ, elle décide d'écrire ou de se mettre à peindre. « Cela dépend... » Au commencement elle se laisse toujours la possibilité de choisir l'un ou l'autre, soit, l'écriture ou la peinture. Ses deux modes d'expressions répondent à la même mise en place et procèdent depuis la même ambiance poétique. « Parfois je peins, parfois j'écris. » Autrement dit lorsqu'elle se met en situation poétique elle ne sait pas à l'avance si ce qui viendra sera une peinture ou un texte. « Cela dépend de ce qui vient ». Cela dépend de ce qui remonte à ce moment-là. Cela dépend toujours de la teneur ou couleur de son inspiration. Au début Claudie se donne le choix, elle laisse l'espace ouvert à la possibilité d'une création picturale ou littéraire.*

*Lorsqu'elle choisit notamment de s'engager en peinture, Claudie s'inspire des mots, de façon à faire venir, faire monter des images. Dans ces moments-là, elle se laisse porter par des images « imaginées ». Elle est sensible à celles qui lui donneront l'élan, l'idée de départ, le sentiment qui lui permettra de commencer à peindre. Au cours de cette période de temps où elle se prépare à la peinture, elle laisse donc les mots l'habiter, de façon à ce qu'ils puissent faire émerger quelque chose de son état d'être. Lorsqu'elle s'engage en peinture, Claudie fait remonter des images (des symboles? des signes?) qui lui parlent d'elle, des éléments visuels qui parlent de son état d'esprit à elle, comme de son état d'âme présent, actuel. Ici, maintenant.*

**C'est le temps qui décide.** *Lorsque Claudie se prépare à peindre, la question du temps joue un rôle primordial. Toujours elle se demande : « Si j'ai du temps devant moi, plus ou moins... » Avant de commencer, elle se pose la question du temps, elle se demande combien de temps sera disponible pour peindre. Ses choix plastiques, l'orientation de sa peinture, et tout ce qu'elle fera concrètement, « picturalement », par la suite est directement lié au temps alloué à sa peinture. Le temps détermine ses choix, il lui impose toute une série de décisions « plastiques ». Par exemple si elle a beaucoup de temps devant elle, elle entreprendra un grand format avec des peintures acryliques, elle fera des jeux de matières et des collages élaborés, bref elle utilisera des techniques plus complexes. Par contre si elle a peu de temps, elle travaillera sur un support beaucoup plus petit, en employant des moyens d'exécution plus rapides et en utilisant des techniques peut-être plus faciles d'accès (dessin papier crayon gravure). Selon elle le temps est aussi déterminant de son attitude, de son comportement, de sa manière d'être « gestuellement » dans sa peinture. Bref, si elle avait plus de temps elle aurait moins de pression pour peindre et elle ne travaillait donc pas de la même façon, elle travaillerait avec beaucoup plus d'énergie. Lorsque Claudie s'engage en peinture, le temps dont elle dispose est déterminant de sa peinture à venir.*

*D'ailleurs la question du temps qui conduit sa peinture lui cause souvent un lourd sentiment de frustration. Elle a toujours l'impression de manquer de temps et qu'au bout du compte de ne jamais pouvoir faire ce qu'elle voudrait vraiment faire. Réaliser de grandes toiles par exemple serait pour elle un bel engagement, un beau défi, un projet qu'elle aimerait pouvoir s'accorder beaucoup plus souvent. « J'aimerais tellement pouvoir faire de grands formats ». Mais pour réaliser de grands formats « il faut du temps ». Elle exprime ainsi sa frustration de ne pas avoir plus de temps, de ne pas pouvoir prendre suffisamment de temps pour peindre. Mais aussi, parce qu'elle exerce simultanément une profession qui lui demande bien évidemment aussi beaucoup de temps. Bref, elle a toujours l'impression d'avoir à « courir après le temps ». Il est difficile pour Claudie de ne pas pouvoir « vivre sa peinture » complètement par manque de temps.*

**Choisir des signes.** *Claudie se rappelle son engagement dans ce tableau qu'elle nomme « L'autoportrait aux poissons », et explicite, comment s'articule sa démarche picturale. Elle s'était d'abord saisie de mots issus du champ lexical de l'immobilité. Complètement absorbée par la notion d'immobilité, elle cherchait à comprendre en se référant à l'idée qu'elle s'en faisait, et aussi en cherchant à « ressentir » depuis le sentiment qu'elle en avait. Ou peut-être inversement, d'abord le sentiment et ensuite l'idée? Bref elle n'en sait rien, peut-être même les deux en même temps. Elle se demandait alors : « Ca veut dire quoi se sentir immobile dans sa vie? » et aussi « C'est quoi l'immobilité? » Des images sont venues ensuite, elles montaient, apparaissaient dans son esprit selon son ressenti. Selon son sentiment d'immobilité à elle. Elle a constaté qu'un fort sentiment d'immobilité la traversait, à l'époque, dans sa vie personnelle, mais elle ne le comprendra que beaucoup plus tard. Pour l'instant, à ce moment précis de son engagement en peinture, des images montaient, qu'elle accueillait comme des « éléments de langage ». Elle avait vu par exemple une femme, figée, debout, centrale et d'autres femmes plus petites et puis des poissons (son signe astrologique). Ces éléments de langage donc apparaissaient dans son imagination comme des signes. Ils deviendront par la suite la base de « sa*

*grammaire » picturale, son vocabulaire plastique. Manifestement, elle savait au départ que le tableau qui viendra parlerait d'elle. Globalement elle avait décidé de faire un autoportrait, c'est ainsi qu'elle l'avait pensé au départ. Mais elle ne voyait pas à l'avance de tableau « fini ». Au début de « L'autoportrait aux poissons » l'image de son tableau demeurait assez floue dans sa tête, imprécise, car sa démarche ne consistait pas à s'imaginer un tableau, mais à choisir les signes qui feront partie du tableau, de faire émerger ces signes qui constitueront le « discours » du tableau à venir. Ainsi donc, dans le cas le « l'autoportrait au poisson, il s'agissait notamment de faire émerger, depuis son sentiment d'immobilité, ces signes qui sont devenus les éléments de langage du tableau. C'est donc à partir des mots de l'immobilité que Claudie avait choisi ces signes qu'elle a pu inscrire/écrire/peindre par la suite, comme autant de marques intimes de son sentiment à elle, la trace de ce qu'elle vivait dans sa chair d'être à ce moment-là, celle qui se sentait dans sa vie, « immobile ».*

**Avec quoi?** *Lorsque Claudie se rappelle sa préparation en vue du tableau « L'autoportrait aux poissons » elle raconte s'être installée à sa table à dessin pour ensuite avoir vérifié son matériel. Elle regardait ce qu'elle avait en main et se demandait avec quoi elle allait travailler. Elle pensait faire une texture. D'ailleurs peu importe le tableau qu'elle veut réaliser, elle pense toujours à faire une texture dans laquelle elle pourrait graver, inscrire, faire des lignes. « Peu importe le tableau, il y a toujours des lignes ». Elle pensait donc au matériel qui lui permettrait de graver et puis elle regardait ses couleurs disponibles. Elle pensait aussi à la gamme de couleurs dans laquelle elle voulait peindre ce tableau. Tous ces éléments de langage plastique choisis (matières couleurs lignes) s'ajoutaient aux précédents (formes, femmes, poisson) comme étant eux aussi des signes qui feront partie du vocabulaire qu'elle organisera en tableau. Des signes donc qu'elle mettra en place, en faire un « discours plastique » sur sa toile.*

## **FAIRE**

**Au moment où Claudie fait sa peinture comment cela se passe-t-il?** *Au moment de s'inscrire concrètement dans le « faire son œuvre », Claudie se voit hésitante pendant un long moment : « je tourne en rond, j'hésite, j'ai peur de le lancer, je tâte mes outils mes crayons mes couleurs. » Même si tous les éléments de langage sont prêts à s'organiser sur sa toile, elle ressent au tout début une sorte de trac, un moment d'appréhension, un mélange de peur et de désir qui s'installe en elle. « Je fais le tour de la table et les regarde. » Elle marche, regarde ses outils, son matériel. Et puis d'un coup « survient un moment où je sens une impulsion ou je me dessaisie de moi. Je suis ailleurs, ça y est. » Elle ailleurs, elle peut donc commencer, après ce long moment paradoxal d'hésitation qui est à la fois un retour à soi et simultanément une mise hors de soi.*

**Lorsqu'elle peint, elle écrit.** *Lorsqu'elle commence à peindre, Claudie fait un dessin au crayon sur une toile. Un dessin qu'elle ne respectera pas, mais qu'elle fera quand même. Elle fait un dessin qu'elle se fera un plaisir de ne pas respecter. Et puis elle se lance. Une série de travaux, les plus récents de Claudie, qui repose sur l'art du collage et de la gravure témoigne des gestes au moment du faire. Des tableaux qu'elle a réalisés avec des matériaux très rudimentaires (papiers, colles, crayons). Elle a aimé particulièrement reproduire des aplats et des signes graphiques réels et imaginaires. « Lorsqu'on assemble des signes, on produit de la pensée ». Lorsqu'elle découpe des morceaux de papiers ou de cartons, et qu'elle les place dans l'espace comme sur une page blanche, elle a l'impression d'écrire. « Je suis en train d'écrire. » Et comme il arrive nécessairement lorsqu'on écrit qu'on rature et réécrit un texte plusieurs fois « Je déplace, coupe, recoupe et recolle chaque morceau, chaque forme ». Et cela se réalise avec des matériaux très simples comme on écrit avec une feuille de papier et un crayon.*

## **REGARDER**

**En cours de travail, comment Claudine regarde-t-elle son œuvre en train de se faire?**

**Être en accord avec soi.** *Claudie travaille avec, en main, ce qu'elle a nommé des signes graphiques, qui sont autant d'éléments de langage plastique qu'elle mettra en place et organisera dans son tableau. Dans un va-et-vient permanent entre sa sensibilité et son intelligence, elle fait et elle regarde ce qui se fait. Au fur et à mesure de la réalisation, elle ajuste, reprend, réorganise ce qu'elle voit. C'est-à-dire elle place les signes dans l'espace et regarde si ce qui se dit correspond bien à son sentiment.*

*Toujours depuis l'exemple de « L'autoportrait aux poissons » elle regardait si ce qu'elle voyait correspondait bien à ce qu'elle ressent à propos de son sentiment sur l'immobilité. « Je travaille jusqu'à ce que le sentiment du moment s'ajuste à l'image en train de se faire. » Elle corrige avec l'image de son sentiment, et regarde ce qui traduit le mieux son sentiment. Elle travaille « Jusqu'à ce que j'ai le sentiment d'être en accord avec moi ».*

**Ce que je voulais dire.** *Tout au long du faire Claudie regarde. Continuellement elle fait et elle regarde si ce qu'elle fait lui convient. Constamment elle se demande : « Est-ce que j'ai fait là me satisfait? Est-ce que ça ressemble à ce que je voulais dire? Au moment où elle a réalisé « L'autoportrait au poisson » par exemple, elle se rappelle avoir travaillé très rapidement. En quelques heures seulement et avec beaucoup d'énergie, elle avait posé l'essentiel des éléments de langage de son discours plastique. Très rapidement elle s'était dit « C'est bon, ce que je vois me convient ». Plus tard elle avait fait quelques retouches ici et là, elle avait développé « des petites miettes » dit-elle, décidé d'accentuer des choses comme ajuster une couleur ou forcer une ligne, mais elle n'a rien fait qui aurait pu changer la teneur de son expression, ni transformer ce qui s'est dit dans ce tableau. En fait lorsque Claudie fait son tableau, elle se demande si l'essentiel de ce qu'elle voulait dire est là et lorsque cela lui convient, elle ne fera rien qui puisse en changer.*

**Elle regarde si elle est allée au bout de ce qu'elle voulait dire.** *Peindre pour Claudie c'est écrire. Non seulement elle procède de la manière d'un texte qui s'écrit, mais sa peinture est aussi un texte qui se lit. Une histoire qui se raconte. Avant de commencer, elle décide des signes qui entreront dans la composition de son langage, mais elle ne décide pas du contenu du discours, de ce qui se dira à travers elle. Elle ne décide pas non plus ou alors que très vaguement d'une image à représenter. Et d'ailleurs même s'il lui arrivait parfois de penser un tableau avant de le faire, comme une image « toute faite », à la fin il ne ressemble jamais à ce qu'elle avait imaginé. Ce qu'elle cherche en réalité est se rendre jusqu'au bout de ce qu'elle a à dire à propos d'un sujet. À l'exemple de « L'autoportrait aux poissons », Claudie avait cherché à voir si elle était allée au bout de ce qu'elle voulait dire à propos de l'« immobilité ».*

## **PARTAGER**

**Lorsque Claudie partage son œuvre qu'elle considère comme terminée, qu'est-ce qu'elle voit?**

**Ce qui est dit...** *À un certain moment de la peinture, Claudie reconnaît avoir atteint une limite. Avec ce tableau de « L'autoportrait aux poissons » elle se rappelle avoir eu cette impression d'avoir atteint cette frontière où à ce point précis, elle ne pouvait pas aller plus loin. Au risque de tout changer. Elle en avait fait une dernière lecture et s'était dit « C'est bien ça que je voulais dire ». Et puis elle s'était arrêtée de peindre. Avec cette femme aux poissons elle était allée au bout de tout ce qu'elle pouvait dire au sujet de l'immobilité. D'ailleurs elle sait aussi qu'à ce moment-là, si elle continuait dans sa peinture, celle-ci deviendrait autre chose, qu'elle entreprendrait une autre peinture avec un autre discours. C'est donc à ce moment-là, lorsqu'elle commence à se dire : « Si je continue je vais dans autre chose » que Claudie s'arrête, qu'elle considère son tableau comme terminé.*

**Peindre pour écrire ou écrire pour peindre?** *Au moment du partage, Claudie s'interroge sur ce qu'elle voit et conséquemment elle se questionne sur sa démarche picturale. Elle reconnaît les effets de son alliance peinture et écriture. Il semble bien que ces deux pratiques artistiques qui, au départ étaient pour elle bien distinctes, sont devenues, au fil du temps quasiment une seule et même pratique. « Je ne sais trop si je peins pour écrire ou si j'écris pour peindre. Je ne sais trop si j'arrive à peindre ou si j'arrive à écrire ou plutôt que l'un n'y arrive pas sans l'autre. » En symbiose peut-être, peindre et écrire s'inscrivent l'un dans l'autre matériellement, c'est-à-dire qu'ils s'empruntent mutuellement des manières de faire et imitent leurs formes d'existence. Peinture et écriture s'entremêlent à un point tel qu'à la fin surgit une peinture qui s'écrit et inversement une écriture qui se dessine. D'ailleurs elle ne sait plus exactement lequel influence l'autre. Par contre elle se reconnaît un langage à elle, une manière de faire issue de cette fusion de la peinture et de l'écriture, une grammaire devenue la sienne, « chargée de détails, des marques de l'intime, les traces du temps, et l'inquiétude aussi parfois tapie sous les images ».*

**Être ce que nous sommes.** *Claudie reconnaît que sa peinture, ses dessins, tout comme ses poèmes, ne s'animent qu'au contact d'un lecteur ou d'un spectateur. Leur existence n'advient jamais sans la participation des autres. L'impact avec l'environnement est essentiel, voire fondamental à la vie même de ses créations. Parce que créer constitue pour elle une réponse à un questionnement sur elle-même. Conséquemment, le dessin tout comme le poème ou le dessin-poème « nous révèlent à ce que nous sommes » dit-elle, et nous invite à « être ce que nous sommes ». Manipuler ainsi la matière, les formes et les couleurs avec ses sens, ses mains, ses doigts, ses ongles, et puis suivre son imagination rêveuse, la nostalgie, les souvenirs, tout en cherchant à rendre visibles ces choses inexprimables de soi-même : voilà comment sa peinture l'ouvre sur elle-même. Connaître en créant, c'est mieux se « connaître l'âme », lorsque son propre désir joue avec le sens des mots et le sens des images. Depuis cette connaissance de soi, créer lui permet ainsi d'entrer en relation avec l'autre et d'initier une conversation authentique, transformatrice et génératrice*

*de ses possibilités futures. Les dessins, comme les collages et les peintures de Claudie contiennent toujours un récit livré comme autant de poèmes qui invite à être ce que nous sommes.*

## **COMPRENDRE**

**Qu'est-ce que ça veut dire pour Claudie, en tant qu'artiste en pratique que de vivre une pratique artistique?**

*Pour Claudie le fait de ce travail (de cochercheur) a été ressenti à deux niveaux. D'une part elle eu l'impression que l'idée qu'elle se faisait d'elle-même comme artiste en pratique est différente aujourd'hui, comme si elle lui donnait plus de crédibilité et d'autre part elle a senti combien la peinture lui permettait de comprendre ou de donner du sens à sa vie personnelle.*

**Une question de sens.** *Claudie comprend mieux par exemple combien sa lecture du tableau de « L'autoportrait aux poissons », l'avait mise sur la voie du sens. Du moins elle comprend mieux comment ce tableau, qu'elle considérait au départ naïf ou maladroit, est devenu aujourd'hui porteur de sens. Mais d'abord elle se demande : « Pourquoi avoir choisi celui-là, justement? » Pourquoi en effet, avait-elle choisi précisément ce tableau comme base pour faire ce travail d'explicitation. Et pourtant ce choix, n'est pas anodin et déjà elle sait qu'il peut signifier quelque chose de sa vie personnelle. En le regardant, elle dit : « J'ai l'impression d'être enfermée derrière un cadre rigide. » Et puis elle se rappelle de cette période où ce tableau se situe dans son histoire personnelle, c'est-à-dire à quel moment de sa vie il s'inscrit. « Je voulais mettre un personnage figé derrière un cadre, comme pour me dire tiens tu es là toi! » Une explication révélatrice d'un sentiment profond qu'elle vivait à ce moment-là, mais sans jamais l'avoir nommé ainsi. Et puis elle ajoute : « Il faudra bien que je me choisisse, même si je n'aime pas nécessairement ce que je vois » Elle avait choisi ce tableau même si elle ne l'appréciait pas. Fallait-il qu'elle se choisisse elle-même dans sa propre vie? Cette question elle se la posera plus tard. Aujourd'hui elle se rend compte qu'en réalité ce tableau faisait suite à une série de*

*tableaux du même type, qui suivaient tous le même imaginaire, et qui répondaient aux mêmes signes. Cette prise de conscience de la problématique personnelle qui se dégage de la femme au poisson se fait maintenant, bien longtemps après l'avoir réalisé (plus de 2 ans). Elle reconnaît d'ailleurs aujourd'hui ne pas lui avoir accordé suffisamment d'importance à ce tableau. Elle découvre combien il correspond à une période assez difficile et douloureuse de sa vie personnelle. Elle comprend mieux maintenant, l'état dans lequel elle se trouvait à l'époque. « En fait chaque fois que je fais un tableau, qu'il soit bon ou mauvais, il m'aide à voir mieux mon état ». Et peut-être même aussi, elle comprend mieux les causes profondes de cette longue maladie qui s'en est suivie après ce tableau. Claudie prend conscience en somme jusqu'à quel point la peinture lui permet de se s'ouvrir à elle-même, de se comprendre mieux, et enfin combien elle peut donner du sens à vie.*

**Se choisir enfin.** *Claudie raconte qu'elle ne s'est pas toujours vue comme un artiste en pratique. Elle a toujours eu ce désir cette envie, voire une attirance particulière pour le monde de l'artistique, mais sans jamais vraiment s'y inscrire et s'engager concrètement. Elle a toujours été attirée par les arts, mais sans peut-être jamais y croire pour elle-même. Elle a fait des études variées dans des disciplines diverses (biologie, littérature, éducation...), des orientations différentes les unes des autres. Elle se fait d'elle-même l'idée d'une personne assez ambiguë : « Je suis portée à être mouvante ». Elle se dit faire ses choix de vie en fonction des autres et non pas pour elle-même ni en fonction de ses propres désirs. Pour elle il était important de conserver une certaine « harmonie » extérieure en guidant ainsi ses choix en fonction des désirs de son environnement direct (parents famille amis). Était-ce là pour elle une façon de se faire aimer? De là elle se dit complètement influencée par le monde extérieur pour tout ce qu'elle peut globalement choisir et pour sa peinture en particulier. En effet, comme artiste en pratique elle se pense de la même manière, c'est-à-dire qu'elle se voit comme un peintre « mouvant ». En outre, il lui semble que sa peinture est toujours dépendante des commentaires extérieurs. Selon si on aime ou si on n'aime pas sa peinture, elle tentera de plaire ou*

*de satisfaire ceux qui, sans le savoir, influenceront ce qu'elle fera par la suite. De même en peinture elle se voit de nature « changeante » et aimer « faire comme ci ou faire comme ça » selon les influences artistiques du moment. « Pourquoi cet acharnement à aller contre ma personnalité, source d'une immense fatigue qui traîne depuis longtemps? » Claudie explique sa situation comme un immense besoin d'affection qui l'empêche de se choisir elle-même.*

*Depuis ce travail de cochercheure, Claudie pense avoir concrétisé son vécu. « J'ai mis de la réalité dans ce que je vis ». Parce qu'elle a eu à expliciter sa démarche artistique dans le cadre de cette recherche, elle s'est vue dans l'obligation de dire qui elle est : « Ça m'oblige à dire ce que je suis ». À force ainsi de se nommer comme artiste en pratique, en se formalisant ainsi, voire en se racontant soi-même « l'histoire » de sa vie d'artiste, elle lui donne une crédibilité. De plus elle se rend compte combien elle s'est toujours tenue en retrait. « C'est comme si je me cachais. » Elle prend conscience notamment qu'elle est une artiste en pratique depuis beaucoup plus longtemps qu'elle ne le croyait. En retournant aux tableaux passés, elle voit, comprend une continuité dans sa démarche. En s'inscrivant « biographiquement » comme artiste en pratique, juste maintenant, elle peut dire le sujet de l'ensemble de sa production artistique. Elle peut reconnaître qui elle est comme artiste, et définir concrètement comment au cœur de sa démarche, l'écriture et la lecture d'œuvres littéraires, les voyages, les rencontres et les lieux qu'elle habite constituent le ferment qui alimente sa création et sa manière d'exprimer son rapport au monde. Si pour elle, tout se tient : « pensée, sensations, émotions, connaissance de soi et du monde » comme artiste en pratique elle comprend : « Je suis obligée de me choisir ». Aujourd'hui Claudie raconte que malgré le fait de ne pas avoir toute l'énergie qu'elle voudrait, elle est déterminée : elle prendra des décisions qui « la » concernent personnellement. « Des décisions qui vont me rapprocher de moi » dit-elle. Et elle ajoute : « J'ai beaucoup de décisions à prendre pour me choisir, enfin. »*

*Enfin Claudie ne cache pas le fait d'avoir fait ce travail de cochercheure a eu un impact sur sa vie personnelle : « Je pense à un recueil de poésie avec des dessins, sans doute. Je veux croire en moi. »*

## **D.6 Description thématique de l'expérience de l'artistique comme pratique de soi d'ESSE**

La description qui suit relate les éléments significatifs du vécu d'expérience d'Esse. Selon sa propre perception, elle exprime de quelle manière elle vit, ressent et comprend pour elle-même l'artistique comme pratique de soi. L'évocation de l'expérience d'Esse est issue d'une pratique d'auto explicitation (réalisée en juillet 2012). Mis à part la situation générale qui se présente en introduction, les cinq temps d'explicitation qui suivent, s'appuient sur les cinq étapes de la pratique artistique, telles qu'elles ont été définies précédemment : s'engager, faire, regarder, partager, comprendre.

**Situation générale.** Esse avoue en toute sincérité : « Je suis enfant de peintre ». Très tôt les questions du comment et du pourquoi faire une œuvre, celles de son processus, ont pris le dessus sur des questions plus distanciées comme « ce que l'artiste aurait ostensiblement pu vouloir dire ». Mais il aura fallu qu'elle commence à peindre elle-même pour se rendre particulièrement sensible aux questions de l'« artistique » : le regard, la sensibilité, l'authenticité, l'altérité. Elle peut dire tout d'abord qu'elle s'est formée *par* les arts plastiques, avant de s'être formée *aux* arts plastiques. Plus tard le caractère « formatif » de l'expérience de peindre, l'amène à se poser des questions qui donneront plus d'ampleur à l'idée qu'elle de faisait au départ de la pratique artistique. Qu'est-ce donc qui traverse l'œuvre et puis à quoi cela correspond pour celui qui s'abandonne à œuvrer ? Ces questions sont visiblement tournées vers l'œuvre « en train de se faire », elles s'adressent directement au temps vécu de celui qui œuvre. Or, ce qu'elle a pu apprendre d'elle-même, tant en peignant (comme plasticienne), que par son regard porté sur les œuvres en train de se faire (comme enseignante) sera toujours nuancé au bout du compte par ces liens qui unissent la vie de l'artiste avec ses réalisations. C'est probablement cette position de « peintre dans la vie » qui l'a amenée à se pencher sur les dimensions phénoménologiques qui confèrent à l'œuvre d'art autre chose qu'un objet de regard, mais toute la complexité d'une expérience vécue.

## **S'ENGAGER**

**Avant de commencer à peindre, comment Esse s'engage-t-elle dans sa production?**

**Avant de commencer à peindre.** *Esse pense d'abord à un sujet. Pense-t-elle d'abord à un sujet? Elle ne sait pas exactement à quoi elle pense au commencement. Semble-t-il elle se laisse toucher par un sujet. Un sujet qui la touche personnellement dans sa vie quotidienne. Un sujet? Un corps, un visage. Le point de départ de sa peinture c'est le corps humain, toujours. Le corps nu lorsqu'il se présente comme modèle de dessin, le corps tel qu'il est reproduit sur des photos, le corps vivant dans sa vie de tous les jours. Au commencement il y a toujours quelque chose d'un corps qui la touche : un geste, une attitude, un regard, le pli d'une joue, un déhanché, la nuque d'une danseuse, la bouche de son fils. Avant sa peinture il y a quelque chose d'un corps, quelque chose d'une attitude, d'une expression qui la touche particulièrement dans son existence à elle. Ce corps qui la touche d'abord elle le pense ensuite. Avant de commencer, elle est touchée par le corps et pensera par la suite. Pourquoi ce corps, pourquoi être touchée et pourquoi maintenant? Avant de commencer à peindre Esse est d'abord touchée par un sujet, elle se laisse toucher de tout son être, de son corps, de son esprit et de son âme à la fois, en même temps.*

**Au commencement, tout arrive en même temps.** *Lorsqu'elle explicite sa peinture nommée « Sang mêlé », Esse raconte que ce jour-là, elle était touchée par une bouche. Elle le regardait parler, bouger faire la moue, la bouche de son fils. Elle regardait son fils et elle remarquait particulièrement sa bouche et tout de suite elle pensait avoir envie de la dessiner. « Je la trouvais belle, expressive, j'étais émue aussi, je ne m'intéressais qu'à sa bouche. » Elle avait envie de la dessiner seulement sa bouche. Mais pourquoi lui, pourquoi sa bouche à lui, pourquoi aujourd'hui, pourquoi maintenant? Son fils allait partir, dans peu de temps. Il quittait le pays pour faire des études à l'étranger. Elle regardait beaucoup son fils parce qu'elle savait qu'il partait à l'étranger. Et parce qu'à l'étranger, paradoxalement cela voulait dire chez elle. Son fils partait faire des études dans leur*

*pays d'origine. Au commencement elle était attentive à son fils parce qu'il éveillait chez elle quelque chose d'un peu vague et de confus, un mélange de sentiments comme de l'appréhension et de la joie. De l'appréhension, celle voir son fils partir et de la joie de le savoir rentrer au pays. À cause de l'émotion que lui procure son départ imminent, elle le regardait plus qu'à son habitude et elle remarquait sa bouche. Comme si elle ne l'avait jamais vue, elle la voyait autrement. Elle se laissait toucher par sa bouche. Touchée à la fois à cause l'émotion liée au départ et au sens que ce départ peut prendre, et aux circonstances qui l'entourent, touchée aussi par l'idée du retour et son histoire d'étranger qui remonte, et tout ça en même temps dans sa bouche qui l'intéressait. Et qui lui donnait envie de dessiner. Elle ne sait plus si au commencement il y a eu la bouche, l'émotion ou le sens. Elle ne sait plus lequel est venu en premier. Elle ne sait pas ce qui vient en premier, elle pense peut-être même qu'au commencement tout arrive en même temps, lorsqu'elle regarde sa bouche, entière, de tout son être, elle est touchée.*

**Deux tensions contraires.** *Avant de commencer « Sang-mêlé », il y avait pour elle un sentiment d'urgence. Une double urgence qui la poussait à dessiner. D'une part, elle voulait prolonger ce sentiment profond et obscur qui l'habitait entière dans le nœud du non-dit, lorsqu'elle regardait sa bouche et d'autre part, elle voulait le dénouer, c'est-à-dire comprendre mieux ce qui lui arrive en déliant intérieurement ce qui appartient à l'émotion, au sentiment profond, au sens, à son histoire. À la fois, prolonger ce sentiment et le dénouer. Le prolonger en le vivant plus à fond encore, en le vivant plus longtemps, parce que sa bouche elle la trouvait belle de tout ce qu'elle évoquait chez elle de sentiment, de sens et d'histoire. Le dénouer en le comprenant mieux, comprendre ce qui lui avait été donné de vivre en regardant sa bouche, pour comprendre mieux ce qui de son sentiment, du sens et de son histoire se mélangeaient ainsi en regardant sa bouche. Au commencement de sa peinture « Sang-mêlé », Elle ressentait un sentiment d'urgence : elle voulait prolonger ce sentiment profond qui l'habitait entière, de corps, d'esprit et d'âme, et en même temps elle voulait dénouer ce qui du corps de l'esprit et de l'âme*

*l'empêchait de comprendre. Avant de commencer, Esse ressentait une urgence qui l'emportait dans des gestes des tensions contradictoires, opposées dans le temps : l'une qui la poussait vers l'avant en prolongeant son sentiment, l'autre qui la retenait en arrière en comprenant ce qu'elle a vécu.*

**Elle était entrée plus à fond dans son sujet.** *Avant de faire le tableau « Sang-mêlé », elle regardait davantage son fils, avec plus d'attention. Elle avait tiré quelques photos de lui aussi. Et puis elle regardait des photos de plus anciennes, lorsqu'il était petit. Toujours elle continuait particulièrement à regarder sa bouche. Elle s'était documentée aussi à propos des enfants d'étranger et sur l'histoire des Amérindiens. Elle se rappelait le métissage, les liens historiques, la colonisation. Elle se penche aussi sur l'art en Amérique du Nord, notamment sur les couleurs et les effets. Et puis elle regarde sa bouche, ouverte fermé, tendu, détendue en colère, souriante, l'expression de sa bouche l'intéressait particulièrement.*

**Chercher le dévoilement de son image.** *Avant de commencer à peindre, Esse s'appuie sur des recherches plastiques qu'elle a réalisées auparavant. Ces recherches, qu'elle considère comme la base de ce qu'il en est véritablement de ce métier de plasticienne, visent en quelque sorte à rapprocher des effets qu'elle veut donner à ses réalisations. Mais en réalité, lorsqu'elle cherche à propos de ses intentions picturales, sur les effets résultants de différentes techniques et de l'usage du langage plastique (couleurs formes espace matières...), elle « se » cherche. Car si ces recherches constituent en soit le métier de plasticienne, ce métier là n'est jamais dissocié de sa vie à elle. C'est d'ailleurs à cause de cette inséparabilité que le métier en question devient un art. Ses peintures au moment où elle les réalise, portent en quelque sorte les marques de son avancée à propos d'elle-même en tant que « plasticienne de sa vie ». A chaque fois le tableau dégage son « là où elle en est » dans ses recherches. C'est-à-dire que peu à peu, avec le temps, à l'aide de ces recherches « plastiques » successives réalisées dans le temps, elle se rapproche donc cet effet qu'elle veut donner à ses réalisations qu'elle nomme « son image ». Bref,*

*elle pense que nous avons tous une image, et que toute notre vie de plasticien, consiste à essayer de la découvrir. Et que peu à peu à force d'essais et d'erreurs depuis nos recherches, et nos peintures aussi, notre image se découvre à nous. Elle se dévoile. En d'autres termes elle dirait qu'être en recherche dans le domaine du pictural, cela veut dire chercher le dévoilement de sa propre image. Ainsi avant de se mettre à peindre, elle s'appuie sur le résultat de ces recherches, là où elles en sont. En somme lorsque Esse commence à peindre il y a déjà derrière elle une certaine avancée dans le domaine pictural sur le quel elle va s'appuyer pour réaliser « son image ».*

**Le corps comme promesse.** *Issus de ses recherches picturales, Esse raconte ses choix plastiques, ceux qui sont devenus en quelque sorte son vocabulaire plastique. Des choix plastiques qui guideront sa peinture actuelle et qui sont issus de ses recherches antérieures.*

*En tout premier lieu vient le corps humain « c'est un vrai choix ». C'est probablement son tout premier choix, et le plus ancien. Au tout début de sa pratique artistique, elle pensait au corps humain. Porteur de « promesses » sur le plan pictural, le corps humain est pour elle le sujet qu'elle considère pour elle-même le plus riche "d'avenir" pictural. Un sujet qui lui semble-t-il inépuisable. Pour la force de son expression, pour ses qualités plastiques, pour la diversité de son répertoire formel, pour le sens humain, bref pour elle le corps humain, depuis "toujours" c'est ce "le sujet" peut-être primordial de sa recherche picturale. (Depuis 40 ans "ouf!", elle se le rappelle en explicitant, elle avait effectivement 17 ans lorsqu'elle a réalisé sa première peinture). Depuis elle n'a jamais changé son sujet, elle n'a jamais peint autre chose que le corps humain. Parce que le corps la touche. Parce que peut-être, avec le temps elle s'est laissé davantage toucher par le corps. Bref, elle pense aujourd'hui que rien au monde ne peut la toucher davantage que le corps humain. Et pour peindre y aurait-il besoin, absolument, d'être touché?*

**Au plus près du réel.** Avant de dessiner "Sang-mêlé", l'idée du corps était déjà derrière elle comme choix plastique. Un choix qui par ailleurs n'est certes pas étranger à cette attention toute particulière qu'elle avait portée sur la bouche de son fils. Elle avait tendance à regarder les corps avec un œil de plasticienne, puisque le corps est "son" sujet. Mais la particularité de ce dessin-là est qu'elle voulait le rendre de taille humaine. Elle voulait dessiner la bouche de son fils à "grandeur d'homme". (Elle ne voulait pas dessiner que la bouche bien évidemment, mais surtout la bouche, elle voulait que son dessin soit réalisé de façon à ce toute l'attention soit portée sur la bouche). En fait elle avait décidé qu'elle le ferait à peine un peu plus grand qu'un homme (plus de 10 % comme en sculpture) de façon à ce qu'une fois mis en place dans un espace (exposé) il puisse se rapprocher au maximum de la taille humaine. Elle voulait avec "Sang mêlé" accentuer le sentiment de la réalité. Elle pensait ainsi pouvoir donner plus de "vérité" à son sujet. Avant de commencer "Sang-mêlé", Elle voulait travailler le corps de taille humaine de façon à lui donner encore davantage le sentiment du réel.

**Des couleurs qui donnent lieu d'être.** Elle avait fait aussi des recherches sur le plan des couleurs, des choix qui sont, avant de commencer à peindre, "définitifs". C'est-à-dire qu'elle n'en change pas, elle travaille avec des couleurs de terre. Toujours, elle travaille avec des couleurs de terre. Terre verte pour alléger, terre rouge pour intensifier, terre orange pour signifier, terre jaune pour spiritualiser, terre brune jusqu'au noir pour dramatiser. "Je ne sais pas à l'avance si au moment de peindre je vais dramatiser ou alléger ou signifier mais je sais que mes couleurs seront de terre." Des couleurs donc qui ont été le fruit d'une recherche préalable. Des couleurs qui, mélangées à certaines matières, créent l'effet que son œil attend. "Jamais mes couleurs ne sont vives, cela m'est trop plastique à l'œil". Le bleu-gris est en recherche actuellement. Sa nuance n'est pas finalisée. "Je le tâte doucement." Elle travaille des gris bleus, elle fait des essais, de la recherche. Elle raconte savoir la provenance de telle ou telle couleur, pourquoi elle préfère une couleur plutôt

*qu'une autre. "Je sais d'où elle viennent les couleurs". Ce bleu-gris par exemple : "Je sais qu'il me vient de cette maison en pierre". Les couleurs, elle les pense intimement liées au lieu, à l'habitat au "là où nous sommes en vie". Avant elle travaillait des verts et des orangés, "C'était chez moi, c'était les bords du fleuve". Il lui a d'ailleurs été très difficile, en changeant de pays, que de se retrouver "chez elle", dans d'autres couleurs. Elle se sentait dans un creux sur le plan pictural, car sur le plan de la couleur, littéralement "je ne savais plus où j'étais". Les couleurs sont liées à l'espace. "Les couleurs, ce sont 'mes' lieux, elles sont le 'là où je suis'. Dans ses peintures les couleurs proviennent de «là où j'habite'. Peut-être aussi que mes couleurs me donnent lieu. 'Ce sont les couleurs de mon espace, celles qui me sont agréables à être, celles qui me donnent lieu d'être mon image'.*

**Une image à venir.** *Elle raconte donc à propos du bleu gris que c'est une recherche en cours, et elle sait qu'il viendra ce bleu, elle le sent venir. Elle le cherche. 'Je ne vois pas encore comment je vais le symboliser ce bleu». Du bleu pour le souvenir?" Tiens et pourquoi pas ce portrait de ma mère auquel je pense depuis longtemps? Je le ferai en bleu. D'ailleurs je me rappelle, elle aimait le bleu ». En explicitant son expérience Esse est déjà ailleurs, dans une autre image, une image à venir. C'est souvent comme ça dit-elle. Lorsque je peins, je pense à une autre image. Celle qui viendra.*

**Une peinture à l'encaustique.** *Avant de commencer à peindre, Esse a aussi derrière elle toute une recherche technique qui guidera aussi considérablement sa manière de travailler. Elle a fait des choix sur le plan technique, c'est-à-dire elle a développé une manière de faire personnelle, une façon de s'approprier les techniques pour s'inventer la sienne. Ce qui veut dire pour elle de travailler d'une manière particulière. Peut-être est-il important d'expliquer techniquement comment elle réalise sa « peinture à l'encaustique ». D'abord, elle procède en trois étapes, en trois temps distincts. Dans un premier temps elle fait des fonds, dans un deuxième temps elle travaille au fusain, dans un troisième temps elle « encaustique », c'est-à-*

*dire elle retravaille à la cire. Chaque étape est travaillée dans un temps qui lui est propre et non pas successivement (à la suite l'une de l'autre). Entre chaque temps il peut s'écouler plusieurs jours voire des mois. Ces trois étapes sont bien évidemment partie prenante de l'œuvre finale. C'est-à-dire qu'elles sont visibles, voire sensibles à l'œil, au vu du produit fini. En travaillant de cette façon, son « sujet technique » veut répondre à un concept simple qui consiste à donner du temps à son œuvre. Elle veut, en travaillant ainsi par couches superposées donner l'impression du temps qui passe. Corrélation entre le faire et le sujet : en travaillant dans des temps séparés, elle donne l'impression du passage du temps. Et encore, si l'on considère chacune des étapes de façon isolée, les fonds ressemblent à de vieux murs de pierre, le dessin laisse paraître sa propre durée de réalisation et enfin l'encaustique patine l'œuvre. Son sujet technique, celui qui est en place avant qu'elle commence à peindre, c'est donc la mémoire. Mémoire des temps de réalisation par couches successives et mémoire des gestes : voilà comment elle arrive à donner techniquement le sentiment du temps.*

## **FAIRE**

### **Au moment où Esse fait sa peinture comment cela se passe-t-il?**

*Des fonds. Esse prépare ses surfaces à peindre. Souvent plusieurs à la fois. Elle réalise des fonds avec des mortiers et des pigments, parfois elle peut ajouter des poudres de marbre, parfois aussi des matériaux végétaux. Elle travaille longuement pour donner des effets de matière. Le plus souvent elle travaille sur des grandes surfaces, mais aussi quelquefois des surfaces plus petites. Le plus souvent elle fait plusieurs fonds en même temps (3, 4 ou 5). Elle pose des couches successives de matières, de mortiers et de pigments colorés (de terre), qu'elle travaille en aller-retour à la truelle jusqu'à ce que le résultat soit satisfaisant. Elle cherche un effet « pierreux » rocailleux, un mélange de hasard et de décision, elle pense à un mur, à des vieux murs. Lorsqu'elle prépare ses fonds, elle ne pense à rien de ce qu'elle en fera comme peinture ensuite, de ce qu'elle fera comme dessin.*

*Elle fait des fonds simplement pour ainsi dire comme si elle faisait une méditation. D'ailleurs faire des fonds est toujours pour elle un moment fort apaisant.*

**Brusquement elle commence.** *Elle ne sait pas exactement ce qui lui donne l'impulsion de départ, mais toujours il y a un grand désir, une envie folle : elle aime dessiner au fusain. Le dessin est au plus près de sa sensibilité. D'ailleurs, de tous les temps, de toutes les époques, ce qu'elle préfère ce sont les dessins. Souvent par ailleurs elle aime les dessins de sculpteurs. Elle aime regarder des dessins : « c'est tout l'être dans un geste ». « Et toute cette vie qui se dégage d'un dessin! » De tous les arts, pour elle, le dessin est certainement l'activité la plus belle, la plus « humaine ». Elle ne sait donc pas ce qui lui donne envie de commencer, mais elle a envie de dessiner et cela se passe très brusquement. Elle choisit un fond, elle prend ses crayons qui sont toujours sur sa table et elle commence à dessiner. Brusquement avec envie Elle commence à dessiner sur un fond qui a déjà une longue histoire « plastique » derrière lui.*

**Complètement détachée d'elle-même elle dessine.** *Lorsqu'elle réalisait le tableau « Sang mêlé », elle se souvient que les choses se sont déroulées très rapidement. « Ça va toujours très vite d'ailleurs quand je dessine ». Cela lui venait, en quelques traits. Elle commence par la bouche. Elle place la bouche sur la toile à hauteur réelle, à hauteur d'homme, à sa taille exacte. Elle place la bouche et puis elle se donne quelques repères pour situer sa tête. Sa tête fera 30 cm, juste un peu plus qu'une tête d' « homme. »*

**Des images souvenirs.** *Lorsqu'elle dessine, sa tête à elle est ailleurs. Des images lui montent à l'esprit, des images vagabondes qu'elle laisse monter sans les réfléchir, sans faire d'effort pour les interroger. Tout en dessinant elle voit son fils petit, les cheveux qui retroussent, elle le voit grand les yeux ronds de surprise, elle revoit ses peurs d'enfants, ses colères d'adolescents, ses craintes et ses moments difficiles devenus jeune adulte. Elle n'a aucune émotion à propos de tout cela.*

*Comme si elle était complètement détachée d'elle-même et de ses sentiments. Ces images sont pures, elles remontent, apparaissent, et elle les laisse monter, sans jugement, sans a priori, juste des images qui se baladent dans sa tête, légères, toutes seules, sans ce moi qui d'ordinaire « régit contrôle pense ordonne » ces images. C'est comme si en dessinant c'était toute sa mémoire de son fils qui lui remontait à l'esprit, l'histoire de son fils en images souvenirs, et ce dans le désordre.*

## **REGARDER**

**En cours de travail, comment Esse regarde-t-elle son œuvre en train de se faire?**

*Lorsqu'elle dessine. Le plus important pour Esse, lorsqu'elle dessine, est de laisser paraître la durée d'exécution. C'est une exigence qu'elle se donne à propos du dessin, que de garder bien vivante la fraîcheur du croquis de base. Cela semble pour elle une véritable « obsession ». Elle fait et elle regarde ce qu'elle fait comme obsédée par la trace du temps qu'elle veut laisser paraître, par les traits de construction de son image qu'elle veut garder présents. Elle a toujours peur d'en faire trop et d'aller trop loin, de tout recouvrir. Alors, son regard calcul, son regard juge sans arrêt de la fraîcheur de ces traits. Dans un aller-retour constant entre le faire et le regard elle travaille à partir du détail qu'est la bouche, elle se recule et regarde la fraîcheur des traits de l'ensemble et puis retourne au détail. Elle le fait dans un va-et-vient continu. Toujours un peu tendue, elle avance dans la retenue. Elle savait que la bouche serait très travaillée c'était un choix, celui de laisser le temps du dessin sur le reste du corps, visible en était un autre. Lorsqu'elle fait son dessin, Esse mesure tout, tout le temps, entre le faire et regard, concentrée au maximum et complètement envahie par son dessin en train de se faire.*

*Elle regarde et puis décide que c'est le moment d'ajouter la couleur. Elle avait choisi une terre orangée chaude, pour l'amérindien qui sommeille au cœur de son fils. La couleur arrive pour symboliser. De la couleur légère très diluée, voir même transparent sans jamais dissimuler le fond et ses matières.*

**À un moment ça ne va plus.** *Et puis à un moment ça arrive, ça peut arriver : « ça bloque ». En travaillant sur « Sang mêlé », tout s'était arrêté au niveau des yeux. Progressivement son dessin s'était étendu aux épaules et puis au buste et puis enfin il était remonté la tête vers le nez, et l'oreille et les cheveux et puis arrivé aux yeux, ça ne va plus. Ça ne va plus du tout. Elle reprend des photos de Nicolas, regarde ses yeux elle ne le sent pas. Alors elle décide de tout enlever de gommer sa tête. Par contre, de sa tête il ne reste plus que la bouche, qu'elle trouvait très belle par ailleurs. Elle gomme toute sa tête sauf la bouche et puis elle recommence. Elle se remet à dessiner. Elle refait le nez et puis les joues et les oreilles et puis retourne aux yeux.*

**Et puis dans un éclair.** *Lorsqu'elle s'arrête, ses yeux étaient fermés. Et ça elle ne l'avait pas vu venir. Comme un moment de grâce, dans un instant, comme un éclair, elle lui avait fermé ses yeux. Ce portrait de son fils nommera plus tard « Sang-mêlé » avait les yeux fermés. Ce qu'elle voyait dégagait un calme, une telle paix intérieure qu'elle s'était dit : « c'est ça ». Elle n'y retouchera plus. Seulement plus tard elle retravaillera à l'encaustique, de façon à patiner sa toile.*

## **PARTAGER**

**Lorsque Esse partage son œuvre qu'elle considère comme terminée, qu'est-ce qu'elle voit?**

**Ce calme, elle ne l'avait pas vu venir.** *De toute l'ambiance quelle a voulu mettre dans son dessin, de tous ces symboles qu'elle avait tenté de proposer en vue de faire parler son tableau, ce calme qu'elle voit elle ne l'avait pas vu venir. Elle savait que la création c'était ça. Elle savait qu'il fallait atteindre ce moment-là, où tout nous échappe. Lorsqu'à un moment du dessin, les choses se mettent à parler d'elles-mêmes. Lorsque les choses se parlent à travers soi. « Ça se passe comme dans un éclair ». Ce calme il en est de ces choses qui viennent sans les avoir choisies. De ces choses qui arrivent, comme dans un éclair, un éclair de soi, un éclairage à soi. Il se peut même que ces choses au contraire « nous » choisissent.*

*Car tellement autres et tellement soi, en même temps. Il suffit de « savoir » les accueillir. Alors ce calme elle l'accueillait elle le prenait pour elle, elle le prenait aussi pour lui. Elle l'accueillait comme un cadeau.*

## **COMPRENDRE**

**Qu'est-ce que ça veut dire pour Esse en tant qu'artiste en pratique que de vivre une pratique artistique.**

**Une expérience vécue comprise : une colère apprivoisée.** *La peinture lui permet de traverser et comprendre des expériences de sa vie qui demeuraient enfouies dans le non dit. Avec « Sang mêlé », elle avait compris sa colère. Toute la colère de cette femme étrangère. Sa colère à elle et la sienne celle de son fils, ce fils étranger de nulle part, en colère d'on ne sait quoi. Elle voit, elle en a bien peur, un fils qui avait fait sienne de la colère de sa mère. En faisant ce tableau, elle avait traversé sa colère. Elle l'avait vue sentie touchée du doigt. Éprouvée. Cette colère qu'elle ne voyait pas et qui se tenait devant elle. Une colère beaucoup trop grosse, ou beaucoup trop près, comme une montagne. Avec sa peinture elle avait vu reconnue touchée du doigt sa colère qui l'empêchait d'agir. Avec sa peinture elle avait traversé, éprouvée et comprise cette colère, qui la tirait vers l'arrière.*

**Envisager l'avenir.** *D'avoir réalisé ce tableau il lui semble être davantage dans la possibilité d'envisager l'avenir. Non pas parce qu'elle avait fait la paix avec lui, mais qu'elle l'avait fait la paix avec elle-même. Avec sa colère. En peignant, elle avait fait remonter de la paix. Comme un vieux souvenir. Et du même coup, cela, lui devenait beaucoup plus facile d'envisager son départ. Parce qu'elle avait mieux compris cette colère qui l'envahissait malgré elle. Mieux compris que ce qui lui faisait mal, de cette colère qu'elle n'arrivait pas à assumer. Ce qui d'elle-même était venue qui apparaissait dans le plus profond oubli de soi*

*Il me semble qu'en le dessinant elle s'était dégagée de sa colère, et du même coup, lui de la sienne. Et c'est tout le bonheur qu'elle lui souhaite avant de partir, ce*

*calme. Cette paix. Et puis avec ses yeux fermés, comme il était beau, avec ce calme comme il lui ressemblait, petit, endormi.*

*Ce temps vécu dans sa peinture lui est à ce point porteur « cela me construit ».*

## **APPENDICE E**

### **Lettre au pédagogue artiste sur le pouvoir de peindre et de se former**

## **Lettre au pédagogue artiste<sup>16</sup> sur le pouvoir de peindre et de se former<sup>17</sup>**

Mars le 13, 2009.

Si je t'écris et si le fais aujourd'hui c'est que nous sommes un treize, et que le treize... C'est bien peu, je sais. Mais nous avons tous eu besoin à un moment ou un autre d'un temps fort pour commencer. Je t'écris donc parce que nous sommes le 13.

Comme tu le sais, comme tu dois t'en douter, j'ai de la misère avec mon exil. Depuis que j'ai quitté le Bas du fleuve pour remonter la Haute-Garonne il me semble bien que j'ai chaviré. D'un fleuve à l'autre de ma vie je vis à contre courant. Je me dépends difficilement. Et mon projet, celui de penser de l'art en formation et en éducation s'est égaré quelque part entre Rimouski et la campagne française. Je l'entrevois difficilement. Je le vois parfois pendouiller quelque part entre quelques affaires qui traînent et toutes les choses à faire. Mais je ne fais rien. Et le pire, il me semble bien que c'est toute l'histoire de ma vie qui s'est perdue avec lui. Je veux dire perdue de vue dans son avancée. Arrêtée. Je n'avance plus, je coule dans un temps immobile. Une impression d'ailleurs contradictoire et constamment décriée par ma raison, à savoir comment la vie peut-elle s'arrêter en même temps qu'elle puisse continuer inexorablement<sup>18</sup>. Et sans moi. Le déracinement et la crise d'identité qui s'en suit, toutes ces déchirures dans l'être profond<sup>19</sup> je l'avoue, comme tu le disais fort bien à propos des passions, prennent toute la place.

Nicolas de Staël disait que l'exil est parfois, pour les caractères sensibles, un supplice plus cruel que la mort. Perdre ses repaires et se voir perdu. Ne plus savoir

---

<sup>16</sup> Jacques Daignault

<sup>17</sup> J'emprunte ce titre à Claude -Edmonde Magny depuis *Lettre sur le pouvoir d'écrire*. « C'est que la littérature est possible seulement au terme d'une première ascèse et comme résultat de cet exercice par quoi l'individu transforme et assimile ses souvenirs douloureux, en même temps qu'il se construit une personnalité » (Magny, 1956, p.22)

<sup>18</sup> (Huston, 1999)

<sup>19</sup> (Dumont, 1997)

comment sortir sa tête de l'eau. Toucher le fond et sentir la boue sous ses pieds et pire encore : *l'enlissement est au bout, au bout de la boue*<sup>20</sup>. Je crois bien être de nature sensible. Et pour te le dire franchement : j'ai touché la mort. Depuis treize ans j'assiste impuissante à la mort de celle que je suis. Déjà diras-tu, 13 ans d'exil? Je t'écrirai plus tard : *enfin*.

## **Peindre.**

[ Peindre] est l'acte de découvrir qui contient  
la création de ce qui va être découvert : notre propre être

Octavio Paz ( 1965)

Heureusement, j'ai eu toutes ces années l'occasion de peindre. Et la peinture, tu le sais, est pour moi l'occasion de me former à moi-même. De m'engager dans ce processus qui suscitera le dévoilement de ma formation. M'apprendre depuis mes expériences de vie avec, la peinture, nous en avons beaucoup parlé<sup>21</sup> : j'entends l'acte de peindre comme un espace possible à ma *formativité*<sup>22</sup>.

Ma démarche de création me renvoie à la peinture comme vers sa genèse<sup>23</sup>. En peignant j'adopte cette attitude si particulière<sup>24</sup> qui consiste à retourner vers ce qui m'est donné de vivre, vers l'enfoui, le non réfléchi<sup>25</sup>. De cette traversée, ma peinture conserve quelque chose d'authentique : impossible de mentir ou de feindre l'émotion. Cette « vérité » atteste la transposition directe de mon expérience. Dans un deuxième temps, ma peinture propose une espace de lecture. C'est à ce moment, je crois, que le travail commence. Je veux dire lire ma peinture et prendre conscience. Par la « grâce » du langage, j'inaugure une quête de sens. Souviens-toi comme tu disais : Lorsque je porte à ma conscience les données de mon expérience

---

<sup>20</sup> La négritude Aimé Césaire

<sup>21</sup> (Morais, 1999)

<sup>22</sup> La formativité humaine (Honoré, 1990)

<sup>23</sup> La pratique artistique est une pratique phénoménologique. (Madiney, 2001)

<sup>24</sup> L'attitude phénoménologique comme praxis. (Depraz, 2004)

<sup>25</sup> Ce qui se distingue de l'inconscient en ceci qu'il s'agit de connaissance enfouie, d'un savoir en acte » (Vermersch, 2006)

je me transforme et je deviens dans le sens du devenir de l'être.<sup>26</sup> Peindre donc, histoire de se comprendre soi-même!

Mais enlisée dans les tourments de l'exil, la peinture m'aidera-t-elle cette fois à me former? Je dis une certaine peinture. Pas toutes les peintures, mais celle dont je te parle, celle qui se réalise depuis *le seul vrai spectacle*<sup>27</sup>, *le spectacle intérieur*. Une peinture tournée vers soi. Il s'agit d'une peinture qui passe par ce canal qui mène vers l'intérieur. Une peinture « incarnée »? Traversée par le corps? Préférons une *peinture de soi*.

Pour peindre depuis soi, au beau milieu de ses expériences. Marcher, danser, aimer s'exiler, une expérience heureuse ou malheureuse, obscure ou enfouie, indicible ou remarquable, mais peindre depuis son expérience. Comme une condition. Cette peinture-là est consciente de l'expérience qu'elle met en acte. Une expérience *mise en je* dans l'acte de peindre. Se mettre soi en jeu, c'est-à-dire, peindre avec la conscience du travail sur soi qui est à faire et peindre son expérience parce que nous en avons décidé ainsi. Avec ma peinture je me penchais inexorablement sur l'exil.

Et puis il faut entrer. Entrer sans juger et peindre, suspendu en soi-même, devant le spectacle intérieur, dans un abandon total. Lâcher-prise<sup>28</sup>. S'enfoncer dans l'abîme de la création<sup>29</sup>, se laisser descendre et peindre, et seulement peindre. Avec confiance. Peindre, non pas avec des idées tu me diras, mais avec des crayons, des couleurs, des lumières, des formes et des rapports. Peindre et oublier. Peindre et s'oublier. Oublier tout de sa douleur et ses ressentiments, oublier aussi sa joie et sa magnificence. Peindre froid. Oublier et suspendre les jugements et les idées, mettre en parenthèse les réflexions et tout ce que l'on en sait. Il faut peindre, se donner à la peinture de tout son corps avec nul autre souci que la peinture elle-même et ses exigences à elle. Se donner entièrement et peindre purement.

---

<sup>26</sup> Jacques Daignault, inédit

<sup>27</sup> Cocteau

<sup>28</sup> La réduction à l'épreuve de l'expérience (Depraz, Varela & Vermersch, 2000).

<sup>29</sup> Description des 7 étapes de la création. (Morais, 2005)

Et puis peu à peu, on y arrive. On ressent de la présence. Une toute présence si j'ose dire, une présence à soi, au plus près du cœur qui bat. Et alors la peinture se fait à travers soi. Des formes se forment et s'exposent, des formes « impensées », des formes insensées arrivent, surgissent, apparaissent, jaillissent. Et c'est facile. Suffit d'y entrer et de se laisser descendre. Et devenir le canal à travers lequel ma peinture se fait, se dit, se forme. Et soi que se fait à travers elle. Une chose étrange peut-être, mais pas mystérieuse.

À travers elle peu à peu je me déprenais des affres de l'exil. Je les tirais hors de moi, je les réifiais, je leur donnais forme. L'exil se transposait en visage, en corps, en arbre. Cette peinture m'arrachait à mes douleurs<sup>30</sup> devenait chose. Je touchais l'exil en son intimité si j'ose dire, en son essence. Et surtout, je prenais de la distance. L'exil enfin transposé, s'éloignait de moi, devenait un certain exil, une expérience humaine, une peinture d'exil au contenu humain. Et après?

« Grâce à l'art, je peux prendre position face à moi-même, car voici matérialisé cet état que j'ai éprouvé, que j'ai vécu et que je vois revivre en le considérant. Je suis celle qui observe et celle qui est observée et de même je me suis *devenue* visible aux autres. Ce n'est peut-être pas une prise de conscience tant qu'elle ne sera pas *traduite* en mots précis, c'est du moins une prise de contact très proche de la vie. » (Huyghe, 1965).

Et après, une série des tableaux me regardent et demeurent étrangement silencieux. Ils « sont » au sens d'être simplement, *sans faire d'histoire*. Sans relecture, mes tableaux sont sans voie, sans chemin, sans projet de soi, sans engagement du côté du ma formation. Car les mots manquent. Toujours les mots manquent quand on en a besoin. Les mots manquent à formation, à la formation de soi « Se tenir hors de soi et intérioriser ce hors, c'est le paradoxe constitutif de l'existant, qu'il peut non pas résoudre, mais soutenir en faisant œuvre.<sup>31</sup> » Pour le

---

<sup>30</sup> (Morais, 2005)

<sup>31</sup> Peindre engage un processus de formation existentielle en ceci qu'il adopte une posture phénoménologique envers l'expérience.

résoudre en effet, faudra l'écrire! Disons la peinture acquiert sa qualité d'art formateur de l'existence<sup>32</sup> au moment où elle se dit, s'écrit.

## Écrire

« Qui écrit, répond »

Jean-Luc Nancy (2001)

*On écrit pour mourir en paix* dit Blanchot. C'est dire comme l'écriture et la vie sont liées. Si j'écris aujourd'hui treize c'est parce que ma vie en dépend. Souvent j'ai lu ses conseils : « Avant toute chose, demandez-vous : est-il nécessaire que j'écrive? <sup>33</sup> » Pour la première fois peut-être je ressens du dedans ce qu'il a voulu dire : *à l'heure la plus tranquille de mes nuits, je ne peux pas faire autrement*. Écrire m'est devenu nécessaire.

On écrit surtout pour se rendre intelligible à soi-même et aux autres. On témoigne pour rétablir le cours de son histoire. On partage pour se projeter de nouveau, pour se mettre en projet. On raconte, comme si l'histoire avait le pouvoir de décider d'elle-même de celui qui se rendra à la vie<sup>34</sup>. Il me fallait écrire.

Écrire mes 13 années d'exil. J'ai rassemblé mes affaires, j'ai réuni mes dessins mes peintures mes notes et je me suis mise à la tâche d'écrire mon exil. **Je suis d'ailleurs** m'est venu tout de suite, une évidence. Comme s'il s'agissait de dire la blessure qui traverse le regard de celui qui vient d'ailleurs. Mais **d'ailleurs, je suis** s'est imposé par la suite. Pris au sens de « *du reste j'existe* » ou de « *Forever I am* ». Il voulait raconter mon engagement, le travail sur soi : *je suis et j'existe malgré*

---

<sup>32</sup> (Pineau

<sup>33</sup> (Rilke, 1993, p.27)

<sup>34</sup> « Nous ne faisons pas le récit de notre vie parce que nous avons une histoire; nous avons une histoire parce que nous faisons le récit de notre vie. » (Delory-Momberger, 2004, p.75)

*tout à travers ma peinture.* Je préférais. Pour m'en convaincre davantage, j'ai appris par cœur les vers d'exil de Valéry :

*Pourtant, je tiendrai ferme à la place où je suis.  
Marqué de mort, je vis! Dans mon néant, j'existe!  
Je crois et je veux, je demeure, je persiste,  
Et ce qu'un autre a pu obtenir, je le puis.*

*Pourtant je tiendrai/ Je demeure, je persiste/ ce qu'un autre a pu obtenir je le puis...* Ces vers que je me les répétais comme une litanie, surtout les jours où j'avais besoin de courage. Mais les choses n'étaient pas simples. Et je n'étais pas au bout de mes peines. L'écriture, ma *d'écriture* reculait. Pendant plus d'un an j'écrivais en suivant le mouvement de la vague. J'écrivais, je réécrivais et j'écrivais encore. Je « d'écrivais » me semble-t-il. Je recommençais à chaque fois. Chaque jour j'écrivais depuis le début, mais autrement, avec un autre point de vue. C'était terrible. Les mots ne voulaient pas se déprendre de moi. Écrire *je* m'est difficile. Tu le sais. Mais aussi faut voir *avec quoi ce je* s'écrit. À ma table donc, *je* s'écrivait un jour avec de la douleur, un autre avec de l'indignation, ou un autre encore avec la colère. Lorsque j'écrivais, je tombais à chaque fois comme tu le dis, dans *la fosse des passions tristes*. Et puis pourquoi écrire ça? À force de scruter les souffrances, de les stigmatiser, de réifier la douleur, qu'est-ce qui m'arrivait? Mais je recommençais, encore. Et je n'y arrivais pas. Écrire oui, mais avec quoi? Quelle couleur faut-il saisir et par quel bout du crayon? Depuis quel belvédère? Avec quel regard? Avec quoi écrivons-nous? Je désespérais un peu et pour une fois je te le dis franchement, j'ai eu besoin d'aide.

Et puis est venu un soir, entre chien et loup, c'était un vendredi. Je sortais de l'atelier où j'enseigne. Je descendais à pied. Fatiguée comme un vendredi soir ordinaire d'une fin de semaine tout aussi ordinaire. À mesure que je m'approchais de la maison, j'entendais la chouette et le bruissement de la forêt. C'était beau le bleu et une odeur dans l'air presque familière. Très beau. Étrange aussi. Je sentais monter en

moi, tangible, se hisser quelque chose qui ressemble à un souffle. Une légèreté aussi. On pourrait même dire de la grâce. C'était de la vie, je crois. La vie<sup>35</sup> ? J'étais étonnée. C'était la première fois. Depuis treize ans. C'était la première fois depuis l'exil que je me laissais traverser par un sentiment comme celui-là. Je me surprénais à laisser monter de la joie. Et à la respirer. Fort. Ce soir-là, j'ai laissé venir la joie pour la première fois depuis le fond de mon exil. Et ça, c'était ma métamorphose à moi. Elle marquait la fin de quelque chose. Enfin, elle marque la fin de ces 13 années d'exil.

Je l'appelle une renaissance aussi. Re-naître? Naître à nouveau? Re-né? J'ai pensé à toi tout de suite, c'est évident. Je descendais plus rapidement à la maison, je courrais à la bibliothèque et bien sûr elle était là, elle m'attendait. Elle se reposait, silencieuse, bienveillante Geneviève<sup>36</sup>. Fut-il un hasard que la fin de ces 13 années d'exil me rapproche d'elle? J'ai repris ton livre, je m'y suis plongée et j'y ai passé la nuit. C'était donc ça : « [...] pour faire l'expérience de la joie, il faut être soi-même par rapport au monde comme un "éclair" traînant avec lui toute la thèse du monde. <sup>37</sup>» L'éclair, c'était Geneviève. Geneviève, la note d'espoir cachée au fond de la boîte de Pandore. Et puis soudain, les choses sont devenues claires : j'allais écrire avec Geneviève. Pas à pas les mots dans sa main parce que je n'avais pas le choix. Parce que nous n'avons pas d'autre choix que d'écrire nos histoires d'éducation avec elle. Que d'écrire avec de l'espoir. Parce qu'on écrit à l'autre, parce qu'on écrit pour l'autre « Écrire sans jamais oublier qu'il y a toujours quelqu'un, quelque part, qui a besoin d'aide<sup>38</sup> »

Aujourd'hui, nous sommes le 13, et le 13 c'est ton anniversaire. Particulièrement aujourd'hui, je tiens à te dire ce qui de toi m'habite, encore. Le temps a ceci de surprenant que nous croyons le voir effacer les choses et les gens. Mais en réalité, il conserve l'essentiel des choses et des gens. De cet essentiel de toi,

---

<sup>35</sup> Je sens en moi une vie/que nul Dieu n'a créée/que nul mortel n'a engendrée. Hölderlin

<sup>36</sup> (Daignault, 2002)

<sup>37</sup> op.cit. p.200

<sup>38</sup> op.cit p.157

mis à l'épreuve du temps, je garde non pas ces choses que tu as éclairées, mais ta lumière qui éclaire.

Lorsque j'ai eu besoin d'aide, tu m'as fait comprendre qu'il ne s'agissait pas tant de se demander *avec quoi* écrire, mais *pour qui*. Cet essentiel que l'éducation ose à peine espérer est ce qui fait la différence. Ce qui importe dans nos histoires de formation n'est pas tant d'écrire sur soi, mais de s'écrire à l'autre. Écrire en donnant à l'autre l'espace de s'entendre lui-même. Et de croire que cela puisse l'aider. Ton texte était tissé de cette générosité qui m'a permise trouver en lui ces vérités nécessaires à ma formation. Pour ça, je te remercie. Mais pas seulement.

Au bout de ma traversée, il n'y a pas eu de réponses. Mais une question. Écrire, parler, se raconter, partager, témoigner, trouver les mots, tout ça voulait bien dire aller à la rencontre de l'autre. Ma capacité à me former est-elle proportionnelle à ma capacité de l'autre? Je reprends la recherche là où je l'avais laissée, et tu ne le croiras peut-être pas, mais, je reprends à Paris 13.

Je t'embrasse et te donne des nouvelles. Bientôt.

Sylvie

## **APPENDICE F**

### **Résumés**

## RÉSUMÉ

---

**TITRE : L'expérience de l'artistique comme pratique de soi en formation : une approche phénoménologique**

---

**RÉSUMÉ :** Parler de la pratique artistique comme d'une expérience formatrice semble devenu une évidence dans le monde de l'éducation. La pratique artistique répond aux exigences de la *Bildung* – formation-éducation – tel que le suggère le terme allemand, en ceci qu'elle permet d'accomplir la formation de la personne. Dans l'enseignement des arts et la médiation artistique, la pratique artistique participe de façon significative aux valeurs formatives et éducatives de l'art, lorsque celui-ci est conduit vers le développement de la personne. En revanche, il semblerait que l'on s'interroge peu sur le sens que prend cette expérience de formation pour celui qui y prend part. Selon une approche phénoménologique, l'objectif est de dégager le sens de l'expérience de l'artistique comme pratique de soi en formation, tel qu'elle est vécue et explicitée par six artistes cochercheurs. À la lumière de la formativité humaine rencontrée chez Honoré (1990), l'analyse existentielle de l'expérience permet de rendre intelligibles les conditions d'émergence de la formation de soi. L'étude est révélatrice du contexte de création comme occupant une place centrale dans l'orientation formatrice de l'expérience. L'autoformation et l'intersubjectivité apparaissent comme des exigences fondamentales dans l'accomplissement de la formation de soi. La recherche propose des pistes de réflexion sur l'organisation de l'enseignement artistique et suggère de nouvelles stratégies pédagogiques et des procédures d'accompagnement en médiation artistique. Enfin, elle propose une méthode de recherche et un modèle méthodologique rigoureux offerts au chercheur en éducation qui vise la compréhension d'une expérience humaine.

---

**DISCIPLINE :** Sciences de l'éducation

---

**MOTS-CLÉS :** Phénoménologie, pratique artistique, champ de présence, analyse existentielle, formation de soi, intersubjectivité, autoformation, formativité humaine.

---

**LABORATOIRE EXPERICE :** Centre de recherche Interuniversitaire Expérience, ressources culturelles, éducation, Paris 8-Paris 13. **AXE A :** Le sujet dans la Cité : éducation, individuation, biographisation.

## ABSTRACT

---

**TITLE: Artistic practice experience as a self-training of formation: a phenomenological approach**

---

**ABSTRACT :** Speaking of artistic practice as a formative experience seems to be obvious in the world of education. Artistic practice meets the requirements of *Bildung* – formation-education – as suggested by the German term, in that it allows realizing the formation of the person. In art education and artistic mediation, artistic practice contributes significantly to the formative and educational values of art, when it is led to the development of the person. However, it seems that there is little question about the meaning that makes this formation experience for anyone who takes part. According to a phenomenological approach, the aim is to make sense of the experience of artistic practice as self-training of formation, as it is experienced and explained by six co-researcher artists. In the framework of the *human formativity* explained by B. Honoré, the existentielle analysis experience allows to make sense of the conditions for the emergence of self-formation. The study reveals the context of creation as having a central role in driving formative experience. The *self-formation* and *intersubjectivity* appear as basic requirements in the performance of person formation. Research suggests ways of thinking about the organization of artistic education and suggests new teaching strategies and procedures accompanying artistic mediation. Finally, it proposes a method of research and a rigorous methodological model offered in education researcher concerned with the understanding of human experience.

---

**DISCIPLINE :** Educational Sciences

---

**KEYWORDS :** Phenomenology, artistic practice, field presence, existentielle analysis, self-formation, intersubjectivity, self-training, human formativity.

---

**LABORATORY EXPERICE :** Centre de recherche Interuniversitaire Expérience, ressources culturelles, éducation, Paris 8-Paris 13. AXE A Le sujet dans la Cité : éducation, individuation, biographisation.