

Esthétique et médiation créative : enjeux et pistes d'action pour interroger les préjugés et soutenir une communication interculturelle

Francis Loser

Haute Ecole de Travail Social, Genève

Résumé : *Cette contribution vise à rendre compte d'une pédagogie qui table sur une médiation créative menée en groupe dans le but de favoriser chez les participants une prise de conscience de leur regard porté sur les autres et le monde. Sur la base de quelques notions théoriques et de deux ou trois illustrations, il est question ici de l'importance que revêt le recours à la sensibilité, à la mise en images et en récits, pour appréhender les relations interpersonnelles sous leurs nombreuses facettes. Dans mes développements, j'explique comment les exercices proposés aux participants des ateliers de médiation créative peuvent être assimilés à une expérience esthétique dont les potentialités se trouvent renforcées par un processus de groupe dans lequel l'accent est mis sur l'écoute des autres et de leurs perceptions avant tout débat d'idées. En fin d'article, la présentation d'une expérience menée à Ouagadougou permet de saisir la manière dont le dispositif expérimenté peut être transposé à différents publics et contextes.*

Mots clés : *esthétique, processus de création, médiation, récit, émotion, raison, corps, altérité, groupe, pédagogie*

Introduction

Depuis plusieurs années, l'occasion m'a été donnée de recourir à une approche esthétique dans une perspective pédagogique, avec des étudiants de la Haute Ecole de Travail Social¹, mais également dans le cadre d'un établissement scolaire à Ouagadougou². Avec ces différents publics, la finalité principale consistait à permettre aux participants de prendre conscience de la créativité qui sous-tend l'agir humain tout en insistant sur la conscience du regard porté sur soi et l'environnement, enjeu central en termes de communication et de compréhension interpersonnelle. Comme cela apparaîtra dans mes différents développements, il sera question d'une médiation qui fait appel à aux arts plastiques, approche qui favorise un engagement des participants dans un processus qui permet d'expérimenter la décentration de soi.

¹ HETS (Haute Ecole de Travail Social) à Genève, un des sites de la HES-SO (Haute Ecole Spécialisée du Sud-ouest), offre une formation professionnalisante pour les étudiant.e.s en service social, en animation socioculturelle et en éducation sociale.

² Au Burkina Faso le réseau des écoles publiques est peu développé et, par conséquent, il est soutenu par des écoles privées comme l'établissement scolaire Wendenda Nicolas De Preux à Ouagadougou. Je suis intervenu à la demande des fondateurs de l'école, Chantal et Evariste Zongo. Elle est enseignante et son mari est journaliste et formateur d'adulte formé à la Pédagogie du Texte, approche qui prend davantage en compte que les programmes d'alphabetisation du contexte et des particularités du public.

L'article est composé en plusieurs parties. Dans un premier volet, je propose des éléments de clarification concernant les termes principaux pour ensuite présenter quelques résultats liés à une enquête de terrain menée dans des ateliers de création. Ces éléments de contextualisation, complétés par quelques éclairages théoriques et plusieurs illustrations, conduiront à mettre en perspective la manière dont une médiation créative fondée sur le recours aux arts plastiques peut constituer un outil pour travailler les représentations socioculturelles et le regard porté sur le monde.

Expérience esthétique et médiation créative

Associer les notions de médiation créative et d'esthétique peut étonner et, avant même de développer plus avant mon propos, je vais en définir les termes en commençant par la notion d'esthétique qui est le plus souvent assimilée à une perspective artistique. En nous référant aux travaux des philosophes de l'esthétique, dont ceux d'Alexander G. Baumgarten (1988) qui en a posé les fondements, il convient d'appréhender le terme *esthétique* en se rapportant à son sens premier, c'est-à-dire au terme grec *aesthesis* qui signifie *sentir*. Une expérience de l'ordre de l'esthétique mérite par conséquent d'être comprise, non seulement comme une recherche poursuivant des finalités de l'ordre du beau, mais, si l'on suit H.-G. Gadamer (2003), comme une expérience humaine totale dans la mesure où elle implique le sujet simultanément dans sa corporéité, son affectivité et sa pensée.

Pour notre réflexion, une telle lecture de l'expérience esthétique doit être mise en rapport avec la notion de médiation qui, dans le champ de la pédagogie, désigne un objet tiers qui revêt une double fonction. Si l'on en croit Philippe Meirieu (1991 : 111), la médiation c'est ce qui « réunit et qui sépare, ce qui associe et ce qui permet de dégager, ce qui rattache et ce qui permet de se mouvoir grâce au point d'appui qu'elle fournit ». Pour sa part, Philippe Gaberan relève que « la parole ne surgit pas dans le face à face [...] mais dans le détour, l'errance, la perte de temps, la confiance et le partage » (Gaberan, 2003 : 42). Aussi, est-il important pour lui de se saisir d'un support d'action qui est « prétexte à un échange de paroles et un moyen de communication » (ibidem).

Appréhender l'activité qui se déroule dans les ateliers de médiation créative en termes d'expérience esthétique suppose que les finalités et le dispositif soient clairement définis. D'une part, les réalisations ne doivent pas être envisagées pour leur valeur artistique, mais en tant qu'objets tiers recelant un potentiel de confrontation personnel extrêmement riche. D'autre part, puisque les réalisations sont le support des représentations qui habitent chacun des participants, leur mise en commun constitue une base de données précieuse pour appréhender les différences interindividuelles en termes de perception et de compréhension du monde. Aussi, pour que la médiation créative fonctionne en tant qu'activité mise au service d'une distanciation, elle ne doit pas s'interrompre après la phase de création, mais elle doit encore être poursuivie par un processus collectif qui rend possible un croisement de regards autour des réalisations.

Pour expliciter plus concrètement la démarche dont il est question ici, je vais l'illustrer par le déroulement d'une activité de médiation créatrice menée avec des étudiants en travail social de la

HETS. Dans le cadre d'un cours portant sur le thème de la santé mentale, il m'arrive parfois d'inviter les étudiants à créer le portrait sensible d'une personne dont ils ont assuré l'accompagnement éducatif lors d'un stage. Pour ce faire, ils bénéficient d'un abondant matériel (peintures, terre, fil de fer, plumes, ficelle, etc.) pour dessiner, peindre, modeler ou construire une réalisation dont la finalité n'est pas d'esquisser les traits de la personne choisie, mais de rendre compte de ce qui se joue dans l'interaction avec cette dernière. Pour les participants, il ne s'agit donc pas de figuration, ni d'explication, mais de partir de leur éprouvé afin de se départir des éléments de diagnostic, de classification et autres catégorisations. Lorsque les réalisations sont terminées, elles sont mises en commun afin d'être examinées par l'ensemble des participants réunis en cercle autour d'elles. Cette étape de travail collectif est essentielle et des règles du jeu claires – pas de jugement, liberté d'expression de chacun, respect des autres – sont posées pour assurer le bon déroulement de l'échange de groupe et prolonger le processus de création engagé en évitant son enlisement dans un débat d'idées. De fait, chacun est invité non pas à expliquer le pourquoi et le comment de sa réalisation, mais à produire un récit dans lequel il exprime d'une autre façon ce qu'il vient d'éprouver et de créer. Cette notion de récit est importante car elle vient souligner que l'agir humain n'est pas rationnel et téléologique. D'une part, le sujet agit le plus souvent en fonction des opportunités et possibilités qui apparaissent en situation et, d'autre part, les explications qu'il pourra donner de son action peuvent être des raisons logiques qui constituent la part cognitive de la délibération, mais celles-ci sont toujours accompagnées de motivations affectives, conscientes ou inconscientes, qui ressortissent de la sensibilité.

Le récit a l'avantage d'englober les différentes facettes de l'humain et d'approcher l'indicible au travers « du *tiers monde* de l'imaginaire que le langage ouvre devant nous » (Molino & Lafhail-Molino, 2003 : 58). Je me souviens par exemple du portrait sensible d'une personne présentant une déficience intellectuelle qu'une des étudiantes avait réalisé avec de la ouate et quelques touches de couleur. A première vue, le portrait renvoyait à un univers protégé et douillet, mais en se rapprochant de la réalisation, il était alors possible d'apercevoir des clous placés dans les morceaux de coton. Lorsque la participante a fait état de sa création, tout son récit était empreint de la confusion que générerait en elle la personne accompagnée dont les attitudes et le comportement lui inspiraient des sentiments ambivalents et pour le moins contrastés. Au travers de cette description, entremêlement de faits avérés et d'éléments imaginaires, d'observations clairement situées et de sensations fugitives, l'étudiante a compris ce qui tramait entre elle et l'utilisateur qu'elle accompagnait en évitant de reporter sur ce dernier son propre malaise. Lors des séances de médiation créative, il faut encore préciser qu'après chaque présentation individuelle, les autres participants sont appelés à réagir, temps de socialisation qui permet de mettre à jour d'autres facettes et de poursuivre l'exploration engagée.

Pour revenir au récit et à la fiction qu'affectionnent les êtres humains, il convient de se rapporter aux hypothèses que le neurobiologiste Lionel Naccache a développées en se fondant sur ses recherches portant sur les questions de l'agir et de la conscience. Selon lui, notre rapport au monde répondrait à

une « fonction première de ‘fictionnalisation’, et donc de création de sens et de croyances, dans tous les champs de notre vie mentale » (Naccache, 2010 : 78).

Lorsque les étudiants se livrent à un exercice à partir d’un même objet – visionnement d’un film par exemple – il est alors possible de tirer parti des points de vue forcément divergents qui apparaissent dans le groupe. Ainsi, plutôt que de laisser les échanges se diriger sur le jeu argumentatif, le focus est mis sur la diversité des perceptions en tant que témoignage de la pluralité des cadres d’interaction sociale (Goffman, 1991) et de la pluralité des mondes dont chacun est porteur. Jean Molino et Raphaël Lafhail-Molino (2003), spécialistes de théorie littéraire et d’analyse linguistique, relèvent qu’un scientifique peut croire en dieu sans que cela pose problème alors que notre monde occidental fonctionne selon une logique binaire qui pousse « à l’identification d’un côté du réel et du profane et de l’autre du sacré et de la fiction » (ibidem : 69). Par conséquent, les deux auteurs proposent un renversement de logique : « plutôt que d’opposer croyance et savoir, il est sans doute préférable d’utiliser un mot plus neutre et de parler de modalités d’adhésion à une proposition. Les différentes sphères d’existence correspondent pour les acteurs à des formes d’adhésion [...] (ibidem : 71). Et les deux auteurs d’ajouter que « dans notre paysage ontologique, nous entretenons avec les différentes sphères des rapports divers et complexes qui se traduisent par des attitudes distinctes » (ibidem).

L’espace d’interaction entre participants rendu possible dans les ateliers de médiation créative peut être assimilé à un espace de jeu potentiel (Winnicott, 1971) qui permet à chacun des protagonistes de devenir conscient de sa carte du monde en se confrontant à soi-même et aux autres. Après avoir réalisé le portrait sensible d’une personne, les étudiants comprennent le sens de l’exercice et sont, pour la plupart, étonnés par leur changement de regard. Ils réalisent ainsi que les diagnostics et autres classifications sont des schémas utiles pour penser l’intervention, mais qu’ils présentent un risque de deshumanisation des personnes.

Médiation créative et médiation culturelle

Dans les développements présentés ci-avant, il apparaît clairement que la médiation dont il est question ici diffère de celle retenue dans le champ artistique et culturel qui s’intéresse avant tout à la diffusion des œuvres et à leur accès au plus grand nombre. Il importe bien sûr de toucher un large public, de le sensibiliser pour lui permettre de dépasser l’incompréhension et les préjugés qui entourent un certain nombre de propositions artistiques. Dans l’esprit d’une démocratisation de l’art, voire d’une démocratisation qui passe par le sensible, l’enjeu est important, mais mon propos ne se situe toutefois pas dans le même axe de réflexion car je m’intéresse davantage au geste créateur ou, pour reprendre la formule de John Dewey (2005), à l’art en train de se faire. Dans son ouvrage, *Art as Experience*, le philosophe s’est moins intéressé aux œuvres qu’à leurs conditions d’émergence et à l’expérience que l’art implique pour celui qui crée. Cette approche philosophique, qui a l’avantage d’ouvrir sur une conception de la création non limitée au seul domaine artistique, renvoie à la dimension esthétique qui sous-tend toute expérience. Comme le note Dewey, il s’agit de « restaurer

cette continuité entre ces formes raffinées et plus intenses de l'expérience que sont les œuvres d'art et les actions, souffrances et événements quotidiens universellement reconnus comme des éléments constitutifs de l'expérience » (ibidem : 21-22). La notion d'expérience revêt un sens tout particulier pour John Dewey qui ne l'associe pas à des événements isolés, mais à un processus plus ou moins long, durant lequel l'agir et l'éprouver sont mis en relation avant d'aboutir à un « parachèvement » qui vient lui donner sens. Une même activité, selon ce qu'elle représente pour le sujet qui la mène ou ce qu'elle lui fait vivre, peut être investie de façon très diverse. Par exemple, faire la cuisine peut se réduire à une simple corvée, mais peut être conçu comme une contribution utile à la santé ou une manière de prendre soin de soi et des autres. Dans ce dernier cas, l'activité se mue en geste sensible, tourné vers autrui et relevant par là même d'un caractère symbolique.

Une telle approche de l'expérience esthétique renvoie à une conception créative de l'agir humain, un agir qui s'invente en cours d'action selon les situations et les circonstances et dont le siège est le corps (Joas, 2008). La corporéité de l'agir a été soulignée par des chercheurs de différentes disciplines ; je pense notamment aux contributions de Pierre Bourdieu (1980) qui, en précisant les contours de la notion d'habitus, parle d'un « savoir par corps ». Avant lui, Marcel Mauss (1950) avait déjà rendu compte des techniques du corps de même que Michel Foucault (1975) a montré comment les institutions rendent les corps dociles pour mieux soumettre les esprits. Pour revenir à une médiation esthétique, il faut bien comprendre que la place du corps est centrale puisque celui-ci, au-delà de sa fonctionnalité motrice, est le lieu de la perception, des émotions et du rapport au monde. C'est ainsi qu'Erving Goffman explique que toute interaction interpersonnelle contient une dimension sociale mais aussi corporelle, puisqu'« un individu ne peut pas faire autrement que d'être là en chair et en os », car il « porte avec lui son corps » (Goffman, 1974 : 136). Les interactions passent certes par les paroles, mais aussi par un ensemble de gestes, comportements, jeu d'attitudes, regards, mimiques, etc. qui participent aux cadres de l'expérience en désignant le référentiel « qui nous permet, dans une situation donnée, d'accorder du sens à tel ou tel de ses aspects, lequel autrement serait dépourvu de signification » (ibidem : 30). Dans la vie quotidienne, nous utilisons à tout moment plusieurs cadres, chacun d'entre eux autorisant la saisie de phénomènes différents. Le sociologue avance l'hypothèse d'une correspondance entre la perception et l'organisation de ce qui est perçu. Ainsi, lorsque des personnes regardent un jeu de lutte entre jeunes animaux, ils comprennent que l'action est sensiblement différente du vrai combat qui sert de modèle, phénomène qui s'explique par une modalisation, à savoir une adaptation des cadres de l'expérience qui transforme l'interprétation des spectateurs. Ce mécanisme de modalisation ne fonctionne pas toujours sans accroc et cela d'autant plus lorsque des acteurs appartenant à différentes cultures se trouvent à interagir. Edward T. Hall l'a souligné avec la notion de *proxémie* (1971), le rapport à l'espace fait appel à des codes de découpage et d'utilisation de l'espace interpersonnel qui ne sont pas universels. Il en va de même de la conception du temps qui est aussi socialement construite et qui peut suivre une logique chronologique et linéaire ou au contraire circulaire (Hall, 1984).

Ces quelques éléments d'éclairage sur l'agir humain permettent de trouver un fil conducteur entre les notions d'esthétique, d'expérience et de culture. En effet, toute confrontation à une situation, quelle qu'elle soit, constitue une sorte de saisissement à la fois corporel, affectif et cognitif sans qu'aucune de ces dimensions puisse être envisagée de manière isolée. L'idée de proposer à des participants de s'exprimer sous la forme d'une création graphique ou plastique repose donc sur le postulat que l'action des mains confrontées à la matière favorise un décloisonnement entre les mondes de la fiction et de la réalité, de la sensibilité et de la raison, de l'imaginaire et du tangible. Ce type d'expérience autorise chez les participants une prise de distance qui s'amorce durant le temps de création, mais qui se poursuit au moment de la confrontation avec la réalisation une fois terminée. Enfin, cela a été illustré plus haut, ce processus se trouve encore renforcé par les échanges entre participants lors de l'étape de socialisation qui vient clore les séances des ateliers de médiation créatrice.

Quelques observations tirées des ateliers d'expression et de création

Avant de revenir sur d'autres expériences pédagogiques, il m'a semblé utile de faire état de quelques observations tirées d'une enquête de terrain (Loser, 2010) menée selon la méthode de l'observation participante dans trois ateliers d'expression et de création mis en place dans des institutions sociales de la région genevoise. Lors de cette démarche je me suis successivement immergé dans un foyer qui accueille des personnes dépendantes à l'alcool, un établissement médicosocial pour personnes âgées (EMS) et un lieu d'animation socioculturelle (les créAteliers³). Une recherche documentaire préalable m'avait permis de repérer que dans ce genre de lieux, les pratiques et les discours étaient à la fois diversifiés et entremêlés, laissant entrevoir un continuum entre les pôles artistique, éducatif, développement personnel et promotion du lien social. Aussi, au-delà des discours tenus par les animateurs des ateliers, il m'importait d'appréhender la réalité de ces lieux *in situ* selon un regard phénoménologique. Dans le cadre de cet article, je me contenterais de livrer quelques observations générales qui portent sur les notions de jeu, de symbole, de rituels et d'expérience.

En étudiant la question de l'esthétique, le philosophe Gadamer (1992) remarque que sans éléments de jeu, la culture serait tout simplement impossible. Cette conception est partagée par le médiéviste Huizinga qui estime que le jeu n'est pas pur divertissement, mais demande à être envisagé comme une composante culturelle inhérente à toute société. Ainsi, note-il que le jeu doit être envisagé « comme une entité donnée existant avant la culture même, accompagnant celle-ci et la marquant de son empreinte depuis l'origine jusqu'au stade actuel de culture [...] » (Huizinga, 1951 : 20). Le psychanalyste Donald W. Winnicott (1975) rejoint l'idée émise par Huizinga puisqu'il mentionne que le jeu trouve son origine dans la relation du nourrisson avec sa mère et qu'« il existe un développement direct qui va des phénomènes transitionnels au jeu, du jeu au jeu partagé et, de là, aux

³ Les créAteliers, espace rattaché à une maison de quartier de la ville de Genève, proposent contre une modique somme une palette d'ateliers (modelage, bijouterie, peinture, etc.) destinés aux habitants (enfants et adultes) du canton de Genève et de la France voisine.

expériences culturelles » (ibidem : 104). Ainsi, pour Winnicott, le jeu⁴ est à considérer comme un besoin naturel et une fonction créative élémentaire de la vie humaine qui ne concerne pas seulement la période de l'enfance. Pour lui, le jeu fonde les interactions entre l'individu et son environnement « tout au long de sa vie, dans le mode d'expérimentation interne qui caractérise les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif » (ibidem : 49).

Dans mes observations de terrain, j'ai remarqué que le jeu, et le mouvement ainsi impulsé, s'applique autant au déroulement de l'atelier qu'au processus qui prend peu à peu corps lors de la création. Voici par exemple comment un des participants a relaté son expérience avec un bout de glaise : « [...] je me suis lancé dans la terre [...] un énorme pavé... j'ai coupé un gros morceau et puis je suis parti sur une tête... ça fait trois ou quatre semaines que je suis là-dessus... des fois, ça avance, des fois ça coince... c'est génial, c'est comme en tension... [...] ». Dans l'explicitation que ce participant donne de son activité, il semble bien y être question du jeu dans le sens d'« une action libre, *fictive* et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber totalement le joueur » (Huizinga, 1951 : 20). De fait, pour ce participant, le modelage sur lequel il travaillait a constitué une véritable expérience au sens qu'en donne John Dewey. Plutôt que de rechercher un résultat prédéterminé, il a osé se lancer dans un long processus créatif selon des règles qu'il s'est librement données à lui-même et en se laissant entraîner par le processus de création.

Dans les ateliers de création, les phases de démarrage et de fin d'atelier montrent que le mouvement du jeu n'est qu'une affaire individuelle, mais concerne aussi le processus collectif qui suit une logique évoquant la marée montante et descendante. Après une phase d'immersion silencieuse dans le monde des formes, des couleurs et de l'imaginaire succède une sortie progressive du processus : ici encore un bruit de lime, là encore quelqu'un qui s'affaire à ranger le matériel alors que d'autres attendent tranquillement en observant les derniers participants qui s'activent.

Si le jeu est une action libre qui progressivement entraîne le joueur dans son propre mouvement, il est aussi un agir communicatif. Pour s'en persuader il suffit de penser à l'effet hypnotique qu'exercent les tennismen sur les spectateurs dont les regards se laissent ostensiblement entraîner par le mouvement de va-et-vient de la balle. Pour Gadamer (1992 : 45), le spectateur est ainsi davantage qu'un simple observateur qui voit ce qui se passe, « il est quelqu'un qui *participe* au jeu, qui en fait partie ». Ainsi, même les participants qui restent sans rien faire à l'atelier sont hissés au rang d'acteurs car entraînés par l'effet de groupe.

Outre l'effet de contagion que présente le jeu libre, l'engagement dans un processus créatif a l'avantage d'inscrire les gestes et les interactions dans une dimension symbolique largement associée aux phénomènes transitionnels, processus qui conduit à accepter la différence et la similarité (Winnicott, 1975 : 36). Cette caractéristique de la dimension symbolique est essentielle car elle vient marquer les frontières entre soi et le monde environnant, entre l'imaginaire et le tangible des choses et

⁴ Pour éviter tout malentendu, il est ici question non pas du jeu *game* qui implique des règles fixées par avance, un gagnant et des perdants, mais du jeu *play*, l'activité spontanée des enfants.

faits réels. Lorsque l'enfant, mais aussi l'adulte, joue, les objets qu'il manipule sont bien réels, mais également porteurs du sens qu'il leur attribue.

Pour illustrer la dimension symbolique attachée au processus de création, il est intéressant de relater une observation spontanément livrée par un participant âgé d'une septantaine d'années auprès duquel je me tenais lors d'un de mes temps d'immersion⁵. Pour lui, venir dessiner à l'atelier « ça permet de s'émanciper un peu [...] de s'exprimer, d'exprimer des sentiments... ». Ainsi, ses dessins ne se bornaient pas à être de simples représentations d'objets et de lieux, mais contenaient un sens relevant à la fois de son imagination et de sa sensibilité. Parmi d'autres choses, il était fasciné par les carrousels de son enfance dont il aimait représenter non seulement la structure d'ensemble mais aussi les nacelles en mouvement. Un jour, en agitant une boîte de crayons qu'il tenait en main, il m'a déclaré : « Avec ça, on peut faire des choses qui bougent... ». Ses mots s'appliquaient-ils au mouvement des carrousels ou bien désignaient-ils aussi le mouvement de vie symbolisé par le tournoiement des nacelles ? En laissant ouverte cette interrogation, il n'est pas inutile de rappeler que dessiner, comme tout acte créateur, permet de réenchanter le monde et d'intensifier le sentiment de vivre.

Un jour, au cours d'une séance qui se déroulait dans l'atelier qui accueille les personnes concernées par la dépendance à l'alcool, les participants étaient invités à modeler dans un morceau de glaise *leur* maison puis, tous ensemble, ils devaient construire un village. Lors du temps de parole qui a suivi ce processus de création individuel, puis de groupe, tous les participants paraissaient véritablement transportés dans un autre espace-temps. Au fil des évocations, les participants se sont successivement trouvés emportés des fjords vikings aux rivages d'une mer imaginaire, avant d'être invités dans une tribu nomade du désert kenyan, au milieu des chèvres et des moutons. Cette illustration, qui met en relief la dimension groupale, vient appuyer l'idée que l'engagement d'un processus de création n'est pas qu'affaire individuelle, mais invite à la participation et cela notamment lors de la mise en mots des expériences où l'imaginaire des uns vient prolonger celui des autres.

Si l'on en croit Gadamer (Gadamer, 1992), la parole qui caractériserait le mieux la cérémonie serait le silence qui imprègne l'assemblée. Lorsque les participants sont absorbés dans leur processus de création, le silence est également présent à l'atelier et constitue assez paradoxalement un élément qui rassemble les personnes présentes. Marqueurs temporels qui rythment l'activité, les rituels contribuent aussi à la cohésion de groupe. Dans les lieux de création observés, ils apparaissaient sous la forme de temps de parole, de temps de pause, de temps de démarrage et de rangement, etc. et remplissaient une fonction structurante pour la vie de l'atelier en contribuant à asseoir un espace propice au jeu libre et à la communication.

L'activité créatrice comme catalyseur de la sensibilité et de l'empathie

Les caractéristiques mises en perspective ci-avant permettent de saisir que l'activité créatrice ne concerne pas qu'une transformation des matériaux mais prolonge ses effets sur la personne qui s'y

⁵ Il s'agit ici de l'atelier mis en place dans l'EMS Les Lauriers

adonne. Pourtant, malgré cette ouverture, dans notre culture une ambivalence certaine entoure les approches artistiques qui se trouvent largement investies lorsqu'elles concernent les petits degrés scolaires (leçon de dessin, de musique, etc.) alors qu'elles occupent une portion congrue dans les degrés supérieurs. Ainsi que le relèvent Philippe Pujas et Jean Ungaro, « c'est que l'art, c'est le domaine de l'inutile, pour beaucoup. On peut bien vivre sans lui, et c'est l'héritage que nous a laissé la société industrielle » (Pujas & Ungaro, 1999 : 8). De son côté, la philosophe Martha Nussbaum (2011) constate que dans les systèmes éducatifs se dessine un peu partout dans le monde une tendance à diminuer la place et l'importance accordée aux humanités et aux arts, qui sont aujourd'hui remplacés par l'acquisition de compétences supposées plus directement utilisables dans le domaine du travail et conduire à la réussite financière. C'est par exemple le cas en Inde où la philosophie de Rabindranath Tagore a été mise en berne alors même qu'elle met l'accent sur l'autonomisation des élèves au travers d'une démarche qui prend à la fois appui sur l'apprentissage du débat et de l'examen de soi socratique et sur les pratiques artistiques. Ces dernières sont particulièrement propices au développement d'un soi imaginatif et critique car elles constituent une « manière de cultiver la sympathie conjointement avec le développement des facultés logiques » (ibidem : 132).

Nous retrouvons ici les fondamentaux éducatifs défendus par John Dewey (2011), grand inspirateur des pionniers de la « pédagogie nouvelle », qui insistait pour associer l'idée de l'école à celle de démocratie, conception également défendue par Martha Nussbaum qui note que « sans le soutien de citoyens convenablement éduqués, aucune démocratie ne peut être stable » (ibidem : 19). Pour la philosophe, la valorisation de l'imagination et du jeu participe fondamentalement à une meilleure compréhension de l'altérité, au développement de la sympathie et de l'attention à l'autre, en ne considérant pas le monde à partir du seul point où l'on se trouve, mais en cherchant à le voir à travers les yeux d'autrui. Le jeu et les pratiques artistiques revêtent ainsi une fonction de catalyseur culturel.

Il me semble que l'exercice mené avec les étudiants, dont j'ai relaté plus haut le déroulement, s'inscrit dans une logique de jeu qui s'inscrit dans le sillage de l'approche pédagogique préconisée par Martha Nussbaum. Il contribue en tout cas à imaginer de nouvelles formes de langage et d'expression qui permettent à un groupe de personnes provenant d'horizons différents de se découvrir en partageant une expérience à la fois personnelle et collective. Ceci nous conduit à revenir sur la notion d'expérience esthétique qui mérite d'être distinguée de la création artistique au sens où on l'entend traditionnellement. Dans le cadre d'une approche pédagogique, il ne s'agit nullement de mettre l'accent sur un résultat qui viserait à inscrire les créations comme une fin en soi, mais de s'intéresser au processus créatif en termes d'expérience. Comme je l'ai déjà mis en relief, l'expérience dont il est question ici suppose un entremêlement de différents plans puisque, pour créer, le participant engage son corps dont le mouvement suit le rythme des sensations et émotions. Ce type de processus libère la pensée qui peut vagabonder entre un *ici et maintenant* et un ailleurs, entre la rêverie et une confrontation à la matière et aux autres. D'une certaine façon, ce qui se passe dans ce type d'expérience est fortement révélateur du rapport au monde qu'entretiennent les participants,

positionnement qui se trouve être matérialisé dans leurs créations qui, en tant qu'objets tiers, interrogent et peuvent être interrogés.

Retour sur une expérience de médiation créative

L'acte créatif, nous l'avons vu, peut être associé au jeu libre qui fait appel à la sensibilité et qui, de ce fait même, constitue une porte d'entrée dans l'imaginaire et la dimension symbolique. D'une certaine façon, l'exercice qui consiste à créer le portrait sensible d'une personne tend à le montrer, il présente aussi des caractéristiques propices à l'empathie. Contrairement à une pensée abstraite, qui peut se targuer d'opérer de manière idéale et rationnelle, le recours aux pratiques artistiques redonne place à une pensée incarnée, à un sujet en prise avec un monde contingent, pluriel, qui vient questionner ses certitudes. D'une certaine façon, un rapprochement peut être fait entre la médiation créative et l'*epochè*, ce geste de « retour aux choses elles-mêmes » qui vise à suspendre notre préjugé du monde, proposition husserlienne par lequel on décale son regard (Depraz, 2006). Comme le signale Natalie Depraz, « la passivité devient le mot d'ordre expérientiel par lequel se trouve radicalement modifiée toute notre relation à la connaissance [...] » (ibidem : 3).

Pour saisir en quoi l'expérience créative favorise une mise entre parenthèse des préjugés et autres préconceptions, il importe de présenter succinctement la double réduction husserlienne ou *epochè* qui invite à opérer un retour sur les données premières de la conscience. La réduction (*reducere*, *zurückführen*), conduit à ramener l'expérience qui se donne sous mon regard vers ses implications internes, en me libérant de l'objet pour faire ressortir l'acte de conscience qui vise cet objet et cela en trois gestes principaux. Dans un premier temps, il s'agira de suspendre le regard « habitué », celui des préjugés, pour ensuite déporter l'attention de l'extérieur vers l'intérieur pour se centrer sur l'éprouvé, sur l'expérience vécue. Après cette conversion, suit une phase d'accueil en privilégiant la passivité devant l'événement afin de favoriser l'ouverture, c'est-à-dire de permettre « un changement dans ma façon de me rapporter aux objets du monde » (ibidem : 103). Ce changement d'attitude invite le sujet à prendre de la distance avec son adhésion « naturelle » au monde en acceptant, d'une part, de se laisser surprendre par l'inattendu et, d'autre part, d'accorder toute son importance à la description de ce qui est perçu en dévoilant « ce qui est impliqué dans l'expliqué, ce qui est implicite dans l'explicite, du pli que l'attention exercée déplie dans le tissu des choses » (Meyor, 2002 : 27). De son côté, Natalie Depraz précise que le sens même de l'expérience en question procède moins d'un *être-conscient* ou d'un *avoir-conscience* que d'un *devenir-conscient* (Depraz, 2006 : 50) afin de mettre en évidence le processus que tout sujet expérimente à chaque instant de sa vie.

Pour offrir un ancrage concret aux réflexions qui précèdent, il convient de se référer à l'expérience de l'étudiante qui a réalisé le portrait sensible d'une personne vivant avec une déficience intellectuelle. Mais il est également possible d'illustrer ce processus en se rapportant à une autre expérience mise un jour en place avec les étudiants de la HETS. Après avoir visionné un court métrage dans lequel on voit

évoluer un jeune couple, parents d'un nourrisson, qui se déclarent ouvertement racistes⁶, les participants étaient invités à réaliser un collage⁷ pour exprimer l'impression laissée par le film. Le passage par un temps de création personnel a permis aux participants de se centrer sur la manière dont ils ont été saisis par les images du reportage. Au-delà de l'aversion qu'inspire généralement tout comportement raciste, ils ont ainsi pu prendre conscience de leur propre regard porté sur les protagonistes du film avant d'entrer dans un débat de fond. Les mécanismes de rejet mais aussi d'empathie se sont clairement donnés à voir. En commentant leur collage, certains étudiants ont exprimé leur irritation à l'encontre du père, n'hésitant pas à le condamner, alors que d'autres fustigeaient la soumission de la mère. D'autres participants ont par contre fait part de leur empathie, à l'égard de l'enfant, mais aussi des parents avant tout perçus comme victimes d'un environnement socioéconomique précarisé. Il faut préciser que ces cartes de lectures personnelles étaient le plus souvent entremêlées de sentiments ambivalents, la condamnation cohabitait avec l'empathie, la colère avec la tristesse.

En acceptant de se laisser surprendre par ce qu'ils ont éprouvé et en socialisant leurs découvertes et prises de conscience, les étudiants ont de toute évidence franchis une étape de distanciation. Natalie Depraz remarque que la prise de distance qui passe par une attention sur l'expérience vécue en situation et l'examen minutieux de notre relation interne à nous-mêmes se situe à un autre niveau que la réflexion qui nous oriente du côté des idées, de la spéculation et de l'abstraction. Dans la rencontre avec les autres, cette approche a le mérite de ne pas mettre au premier plan la connaissance que nous croyons avoir de l'autre, mais la dimension relationnelle où l'autre n'est « ni objectivé, ni absolutisé, l'autre se trouve réhabilité dans sa qualité même de 'relation' à moi-même » (ibidem : 89). Ainsi, plutôt qu'une éthique qui prétend à l'universalité, il est possible d'opter pour une éthique émanant d'une anthropologie pragmatique qui entre dans une logique des situations particulières. Dans cette conscience à l'autre, qui est aussi densification de l'expérience subjective, la vigilance est requise, pour que se développe une éthique contextuelle et relationnelle garante d'un souci des autres comme d'autant d'interlocuteurs en situation, en chair et en os, et non comme des points abstraits. Ce bref détour par la phénoménologie pratique m'a paru utile pour mieux expliciter les mécanismes sur lesquels repose une médiation qui fait appel à des activités de création.

Médiation créative avec des étudiants

Dans le cadre de la formation des travailleurs sociaux, le recours au dessin et au collage est fréquent dès lors qu'il s'agit d'appréhender les représentations personnelles ou de mettre à jour le rapport qu'entretiennent les étudiants avec l'objet enseigné. L'exercice présenté plus haut, relatif à l'appréhension des réactions que suscitent les personnes extrémistes, autorise un pas supplémentaire

⁶ Lamensch, M. Libon, J. (2004), « Tiens-toi droite », in *Strip-tease : 3 DVD qui déshabillent la société*, vol. 3, Paris, MK2.

⁷ Pour réaliser l'exercice qui a duré une trentaine de minutes, les étudiants avaient à leur disposition des magazines illustrés dont ils pouvaient extraire les photos et mots qui les inspiraient. Plusieurs étudiants se sont lancés dans la réalisation de dessins en suivant leur inspiration du moment.

pour mettre à jour la part d'implicite et d'idées préconçues qui habite chacun d'entre nous. Lorsque j'interviens auprès d'étudiants en éducation sociale, appelés à travailler dans le domaine de la santé mentale, j'invite ces derniers à participer à d'autres jeux symboliques qui allient expérience personnelle et collective. Il m'arrive ainsi de reprendre l'exercice de la construction du village dont il a été question plus haut dans mes observations de terrain. Pour rappel, dans une première étape, les participants sont invités à modeler un morceau de glaise pour construire une maison réelle ou imaginaire. Dans un second temps, le processus se déroule sur un registre collectif. Appelés à regrouper leurs maisons afin de former un village, les participants sont ainsi amenés à s'intéresser aux réalisations des autres et à la dynamique de groupe et, parfois, conduits à négocier l'emplacement de leur bâtisse. Une fois le village constitué, les uns et les autres présentent leur maison de même que les habitants qui y vivent, leur mode de vie, leurs intérêts et leurs liens avec l'environnement. Dans cet exercice, après une étape individuelle de création, qui permet une mise en forme de la matière, c'est le langage qui prend la relève sous forme de récit, ouvrant l'imaginaire sur une perspective collective. Lorsque les participants découvrent qu'ils doivent présenter les habitants de leur maison, cela crée généralement la surprise. Le plus souvent, après un moment de flottement initial succède un temps de récit spontané dans lequel la fiction et la réalité s'entrecroisent, dimensions qui sont moins antinomiques que complémentaires puisqu'elles s'enrichissent l'une l'autre, favorisant une alliance entre le tangible et le rêve, entre matière et sens. Ce « quasi-monde » (Molino & Lafhail-Molino, 2003) qui surgit au fil du récit garantit l'expression d'images et de représentations spontanées. Par ailleurs, les fragments de vie personnelle s'entremêlent aux interactions du moment, processus encouragé par les questions et observations des autres participants.

Ces temps d'interaction peuvent être entrevus selon plusieurs angles d'approche à la fois différents et complémentaires. Lors d'une troisième étape, le jeu collectif peut se poursuivre sur le mode symbolique pour explorer les interactions entre villageois, qui peuvent s'interpeller. Etranges interactions où des lutins se mettent à deviser avec des géants, des hommes des bois avec un collectif d'habitants d'une cité urbaine. Il en ressort des jeux d'alliance, mais aussi des méfiances et des rejets, ce qui conduit à aborder la nécessaire question de la gestion collective du village qui passe par la nomination d'un maire. Les prétendants au poste sont invités à produire un discours et il n'est pas rare que quatre ou cinq candidats s'annoncent pour séduire leurs congénères en les interpellant par des déclarations qui, dans leur excès, parodient magistralement ceux des politiciens en exercice. Si le rire, les pitreries et la mauvaise fois peuvent être de la partie, ces manifestations portent un regard critique sur la vie publique et viennent questionner les diverses conceptions du vivre ensemble. Les lecteurs sont en droit de se demander si l'exercice présenté n'est pas un peu simpliste, interrogation qui rejoint celles des étudiants lorsqu'ils sont invités à y participer. Au moment de l'évaluation, ces derniers expliquent cependant que leur scepticisme de départ s'est vite dissipé et ils se déclarent le plus souvent conquis par la richesse et la subtilité des interactions qui ont émergé dans le groupe. Ce qui peut être considéré comme un simple jeu constitue de fait un processus de médiation qui amène les participants

à vivre une expérience significative qui ne se limite pas à un simple échange intellectuel, mais qui implique le corps et la sensibilité et, ce faisant, les conduit à l'empathie en évitant les confrontations stériles et abstraites.

Médiation créative avec des enseignants et des enfants ouagalais

En contrepoint des exercices introduits auprès des étudiants de la HETS, il me semble intéressant de relater une expérience menée pendant deux semaines auprès d'enseignants et d'enfants d'un établissement scolaire à Ouagadougou. L'idée du projet était de présenter aux professionnels quelques axes principaux de la pédagogie active de même que les ouvertures que peuvent amener les approches créatives, première étape qui s'est prolongée avec une semaine d'ateliers et d'activités avec un cinquantaine d'enfants répartis en trois groupes d'âge. Un conteur local a été associé à la démarche ce qui a permis de faire s'entrecroiser langage et peinture, récits traditionnels et récits inventés sur le moment.

Durant les différents temps d'ateliers menés avec les enseignants et avec les enfants, j'ai retrouvé la plupart des phénomènes observés dans le cadre de ma recherche et lors des expériences initiées avec les étudiants de la HETS. Parmi d'autres éléments, il est possible de mentionner le fort engagement des participants dans leur création, l'atmosphère silencieuse de l'atelier et le même climat de respect et de curiosité lors des temps d'échange. Quelques différences ont toutefois pu être repérées, qui se rattachent, d'une part, au fait que les participants avaient peu ou prou d'expérience pratique avec les arts plastiques et, d'autre part, que les enfants n'ont pas l'occasion d'exercer des activités de jeu libre dans le cadre de la classe. Sans grande surprise les images produites présentaient aussi quelques différences : les cases remplaçaient les maisons, les femmes étaient vêtues de boubou, s'affairaient au pilon et portaient des enfants sur leur dos. Invités à peindre deux animaux de leur choix, un certain nombre d'enfants ont représentés des serpents parce qu'ils font partie de leur environnement naturel sans être forcément associés à l'image du mal. Le monde des hommes était peu représenté, si ce n'est un adolescent avec une casquette de rappeur et un taxi qui, bien que sans occupant, se rapporte à une activité exclusivement masculine. Ce constat a aiguisé ma curiosité, mais malheureusement trop tardivement pour que j'interpelle les participants sur ce point.

Le Burkina-Faso est composé de nombreux groupes ethniques⁸ qui, dans le cadre urbain, sont appelés à cohabiter, ce qui n'empêche nullement les préjugés intergroupes de même que certaines pratiques comme par exemple les rites d'interactions liés aux « parentés à plaisanterie »⁹. Lors des temps de mise en commun, ces éléments culturels étaient bien sûr présents, mais là encore, de même que dans

⁸ Le Burkina Faso est composé de diverses communautés ethniques (Gourounsi, Gourmantché, Peulh, Bobo, Senoufo, etc.). La communauté Mossi constitue le groupe majoritaire, ce qui explique que le français et le moré (langue des Mossis) constituent les deux langues enseignées à l'école Wendenda Nicolas de Preux.

⁹ Les « parentés à plaisanterie » est une pratique sociale qui autorise, et parfois même oblige, des membres d'une même famille (cousins éloignés par ex.) ou des membres de certaines ethnies à se moquer ou à s'insulter entre elles. Ces affrontements verbaux constituent une forme de rituel qui permet de décrier les rapports sociaux.

les jeux de groupe relatés plus haut, le processus créatif individuel articulé à un temps d'échange collectif a permis de donner du poids aux récits individuels pour ensuite les mettre en rapport aux cadres d'interactions et à la manière dont chacun « habitait » les codes culturels. Malgré mes précédents voyages dans différents pays de l'ouest africain, je ne parvenais pas toujours à bien saisir les enjeux qui sous-tendaient les échanges, mais cela a davantage constitué un atout qu'un obstacle dans la mesure où mon regard extérieur venait utilement soutenir mon questionnement et obligeait mes interlocuteurs à expliciter certaines conceptions ou pratiques jugées « évidentes ». C'était notamment le cas lorsqu'une des participantes, en rapport à une de ces peintures, a relaté comment à l'âge de 11 ou 12 ans elle a pris seule le bus, sans autorisation parentale, pour rendre visite à ses grands-parents qui habitent à la campagne. Je pensais évidemment à la notion de fugue, mais la discussion s'est rapidement orientée sur la notion de village. Tanella Boni (2008), écrivaine et professeur de philosophie à l'université de Cocody à Abidjan, souligne que le village, multiforme, réel ou imaginaire, est d'abord un lieu d'habitation. Mais il est aussi « lieu de vies » créateur de sens où s'affirment des valeurs de fraternité, d'entraide et de solidarité, qui habite fortement l'imaginaire en posant la question du vivre ensemble. Ce moment d'échange, ancré sur une histoire personnelle, a permis de mettre à jour la fonction symbolique du village en faisant appel à la sensibilité de chacun. Nous n'étions plus dans un discours situé à niveau de généralités, mais dans l'exploration des modes d'expérience du village.

Un autre aspect important a pu être mis à jour lorsque les enseignants ont réalisé que leurs élèves étaient non seulement des enfants liés à une histoire familiale et une appartenance socioculturelle, mais aussi des sujets avec un imaginaire et une lecture du monde qui leur était propre.

Conclusion

Les expériences relatées dans le cadre de cet article sont limitées et invitent à une certaine prudence. Toutefois, elles tendent à accréditer l'idée qu'un recours à une activité de création, suivie d'une mise en récit et d'échanges en groupe, constitue sous différentes latitudes une médiation féconde pour interroger les préjugés personnels et socioculturels. Par conséquent, il ne me semble pas infondé d'avancer qu'un appel à la sensibilité, au travers d'un processus de création, contribue à devenir davantage conscient du regard porté sur soi et l'environnement et, pour le coup, de s'ouvrir à l'autre et à sa différence.

Ainsi que le soulignait Paul Valéry (1957 : 26), « une œuvre d'art devrait toujours nous apprendre que nous n'avons pas vu ce que nous voyons ». Si les œuvres d'art « sont particulièrement aptes à promouvoir une perception active et consciente » (Gamboni, 2011 : 173), il en va de même avec les expériences de médiation créative relatées plus haut. Les expérimentations qu'elles autorisent donnent le temps aux participants d'entrer dans les objets du monde, d'en appréhender des facettes inconnues et parfois inattendues, activant de la sorte un processus de « rupture (provisoire ou durable) avec le sens commun [...] » (ibidem). Il convient de souligner que le phénomène activé par l'expérience

esthétique se trouve de toute évidence renforcé par des échanges en groupe dès lors que ceux-ci se tiennent dans un espace régulé qui assure la libre expression de chacun dans un climat de non jugement.

Bibliographie

- BONI, T., « Le village dans l'imaginaire africain », in Mathieu Philippe, *Le village africain comme lieu de vie*, *La lettre du Cade*, n° 115, nov. 2008.
- BOURDIEU, P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Les Editions de Minuit.
- DEPRAZ, N. (2006), *Comprendre la phénoménologie : une pratique concrète*, Paris, Armand Colin.
- DEWEY, J. (2005), *L'art comme expérience*, Pau, Publications de l'Université de Pau / Editions Farrago.
- DEWEY, J. (2011), *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin.
- FOUCAULT, M. (1975), *Surveiller et punir : naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- GABERAN, P. (2003), *La relation éducative*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- GADAMER, H.-G. (1992), *L'actualité du beau*, Aix-en-Provence, Alinea.
- GAMBONI, D., « A quoi servent les artistes ? Une réponse de Paul Valéry (1894/1930) et son actualité », in : Ducret André (dir.) (2011), *A quoi servent les artistes*, Zürich et Genève, Seismo.
- GOFFMAN, E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Les Editions de Minuit.
- GOFFMAN, E. (1991), *Les cadres de l'expérience*, Paris, Les Editions de Minuit.
- HALL, E. T. (1971), *La dimension cachée*, Paris, Seuil.
- HALL, E. T. (1984), *La danse de la vie*, Paris, Seuil.
- HUIZINGA, J. (1951), *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard.
- JOAS, H. (2008), *La créativité de l'agir*, Paris, Les éditions du Cerf.
- LOSER, F. (2010), *La médiation en travail social : enjeux et pratiques en atelier d'expression et de création*, Genève, Editions IES.
- MAUSS, M. (1950), *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF.
- MEIRIEU, P. (1991), *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Paris, ESF.
- MEYOR, C. (2002), *L'affectivité en éducation : pour une pensée de la sensibilité*, Montréal, Les Presses de l'Université Laval.
- MOLINO, J., LAFHAIL-MOLINO, R. (2003), *Homo Fabulator : Théorie et analyse du récit*, Montréal, Leméac / Actes Sud.
- NACCACHE, L. (2010), *Perdons-nous connaissance ? : De la mythologie à la neurologie*, Paris, Odile Jacob.
- NUSSBAUM, M. (2011), *Les émotions démocratiques : Comment former le citoyen du XX^e siècle ?*, Paris, Flammarion.
- VALÉRY, P. (1957), *Introduction à la méthode de Léonard de Vinci*, Paris, Gallimard.
- WINNICOTT, D. W. (1975), *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Paris, Gallimard.

Pour citer l'article

Loser, F. (2013), « Esthétique et médiation créative : enjeux et pistes d'action pour interroger les préjugés et soutenir une communication interculturelle », in : Stalder, P., Tonti, A., *La Médiation (inter)culturelle : représentations, mises en œuvre et développement des compétences*. Paris : les Editions des archives contemporaines.

Aperçu biographique

Dr en Sciences de l'éducation, Francis Loser est Professeur à la Haute école de travail social à Genève. Ses travaux portent sur les pratiques professionnelles situées à la croisée de différents champs professionnels (travail en réseau), sur la médiation artistique en travail social et sur l'activité des éducateurs entrevue sous l'angle de l'expérience esthétique.