

DE LA DIVERSITÉ DES PRATIQUES ARTISTIQUES VERS UN DÉVELOPPEMENT HUMAIN, PAR LE VIVRE

Corinne Covez

*Université de Lille
corinne.covez@gmail.com*

Resumo

Au moment d'une civilisation contemporaine en abîme, l'objectif est ici de faire le lien entre l'éducation par l'art et le développement humain, de comprendre ce qui fait sens dans la pratique artistique qui participe du vivre. Plus spécifiquement, il s'agira de faire état de recherches-actions de type ethnographique qui ont amené le chercheur à s'interroger sur le processus de différentes pratiques artistiques, cheminant vers une meilleure considération du développement humain. Ainsi les pratiques de cirque d'adolescents anglais et français, le jeu d'orchestre de musique classique en établissements pénitentiaires et une résidence d'artiste en théâtre culinaire et design en lycées ont été éclairés à travers le développement durable, le sensible et l'agroécologie. La pensée complexe constitue un cadre important de ce travail qui allie des méthodologies d'ethnographie interprétative alliées à des conceptions psychologiques, sociales ou philosophiques. Les résultats montrent comment les personnes s'éveillent et se remobilisent à travers des prises de risques de déséquilibre et d'écoute sensible notamment qui leur apportent une vitalité nouvelle propre à évoquer un développement humain à l'intérieur de soi, avec l'autre et le monde.

Mots-clés: éducation artistique, sensible, recherche-action, développement humain, corps.

No momento duma civilização em abismo, o objetivo aqui é de fazer o vínculo entre a educação pela arte e o desenvolvimento humano, de compreender o que faz sentido na prática artística que participa do viver. Mais especificamente, tratar-se-á de fazer caso de pesquisas-ações de tipo etnográfico que conduziram o investigador a interrogar-se sobre o processo de diferentes práticas artísticas, caminhando numa melhor consideração do desenvolvimento humano. Deste modo, as práticas do circo por adolescentes ingleses e francêss, o jogo de orquestra de música clássica em estabelecimentos penitenciários e uma residência de artistas em teatro culinário e design em liceus foram esclarecidos através do desenvolvimento sustentável, o sensível e a agro-ecologia. O pensamento complexo constitui um quadro importante deste trabalho que alia metodologias etnográficas com concepções psicológicas, sociais ou filosóficas. Os resultados mostram como as pessoas despertam-se e remobilizam-se de novo através à tomada de riscos de desequilíbrio e de escuta sensível nomeadamente que lhes trazem uma nova vitalidade própria a evocar um desenvolvimento humano dentro de si, com o outro e o mundo.

Palavras-chave : educação artística, sensível, pesquisa-ação, desenvolvimento humano, corpo.

Introduction

L'éducation artistique est ici considérée sous l'angle de la pratique et non de l'enseignement. Il s'agit de considérer l'expérience même de la pratique menée par l'apprenant en atelier artistique. L'éducation artistique est ici entendue comme un travail d'accompagnement de la personne, mise en situation d'agir, penser, réfléchir avec soi, les autres et le monde. Le but n'est pas d'acquérir une « culture artistique » ou culture « tout court » mais plutôt d'expérimenter, mettre en pratique, se voir en train de vivre quelque chose à quoi il est bon de réfléchir ou simplement de ressentir ce qui se passe, bref, une « mise en culture » de soi avec les autres. Éduquer représente alors une mise en situation développant le ressentir de manière holistique dans ce que l'on expérimente, apprend, conscientise et comprend. Cet exposé qui vise à sortir des sentiers battus d'une éducation artistique au but esthétique, envisagera d'abord comment éduquer peut signifier s'engager dans une pédagogie du vivre, où la pratique artistique possède des atouts particuliers. Puis retracera le fil de développement humain tissé entre les pratiques de cirque, jeu d'orchestre participatif et à travers une résidence artistique sur l'agroécologie. Enfin, il exposera le lien élaboré à travers ces études entre l'éducation par l'art et le développement humain.

1 EDUQUER PAR L'ART VERS UNE PEDAGOGIE DU VIVRE

Alors que notre civilisation contemporaine a plongé l'espèce humaine au bord de l'abîme et la planète avec elle, le moment nous paraît opportun de comprendre ce qui peut constituer une pédagogie du vivre. Il s'avère que sortir l'éducation artistique de sa position accessoire à l'éducation, peut aider à en retrouver les fondamentaux propres à développer le vivre.

1.1 Vers une pédagogie du vivre

Notre réflexion se nourrit de 25 ans au service de l'Enseignement agricole français mêlant des expérimentations en recherche-action avec l'ambition de faire parler des mondes aux références apparemment différentes, telles que les arts de l'éphémère et le développement durable (Covez, 2006). Le fil d'un sens s'est alors peu à peu bâti à travers des auteurs a priori éloignés tels que le pédagogue C. Freinet ou le philosophe P. Audi. Le pédagogue qui avait vécu l'horreur de la première guerre mondiale, prônait le tâtonnement expérimental, le travail d'étude du milieu dans la nature, les pratiques notamment artistiques favorisant l'expression libre. Il était ainsi attaché à ce que le sens de la vie ne soit pas soustrait de ses activités, mais toujours intrinsèquement lié au processus d'apprentissage. Il s'agissait pour lui de manière fondamentale de faire en sorte que « la culture vécue soit toujours vivante » (Freinet, 1968). La sensibilité à la vie est donc partie prenante de l'œuvre du pédagogue, dont l'épouse Élise aimait à approfondir les pratiques artistiques, soulignant au passage que « c'est toujours la pratique qui enseigne ». C'est justement la pratique artistique qui nous est apparue comme le lieu d'une possible relation à soi, aux autres et au monde renouvelée (Covez, 2017), un espace de création de soi, d'esth/éthique permettant de « libérer des possibilités de vie susceptibles d'accroître à la fois la puissance de la sensibilité et la jouissance du fait de vivre » (Audi, 2010). Les mots du philosophe viennent à point nommé exprimer ce qui dans la pratique artistique se

joue selon nous, au-delà de la socialisation par les corps, ou de la création d'un spectacle : à savoir, une pratique permettant de contacter la sensibilité, s'épanouir et vivre sa puissance d'être avec les autres. À ce stade notre réflexion bénéficie de la rencontre de deux paradigmes que nous souhaitons lier pour envisager plus fondamentalement les pratiques artistiques. Le premier est celui du *Sensible* (Bois & Austray, 2007), issu d'une psychopédagogie de la perception, le Sensible est attaché aux « *phénomènes et processus qui adviennent à la conscience d'un sujet quand celui-ci se met en lien avec son monde intérieur via un ressenti intime et profond de son corps* ». Or, la pratique artistique est bien le lieu du « corps sensible » de travail émotionnel, psychologique, physique, affectif et psychique d'un processus pour tout dire sensible, qui est celui de la création. Qu'il soit bien compris qu'il ne s'agit pas ici de juger d'un résultat, mais bien du processus qui met en mouvement la personne à la rencontre du monde et de ce qui se vit. Se mettre à avancer en présence de, et avec cet espace intime, permet ainsi de faire surgir le sens de l'action, sans que la volonté n'ait à intervenir, mais plutôt le mouvement concentré de travail de l'intérieur vers l'extérieur de soi et inversement. Agir ou plus exactement être agi à l'intérieur de ce processus favorise cette sensibilité ou capacité de sens.

Si la question du sens et de son émergence est pour nous primordiale, c'est que l'éthique du genre humain est centrale dans toute réflexion sur l'éducation. Et, la pensée complexe comme méthode (Morin, 2007) fait aussipartie de notre posture de chercheur comme de pédagogue. Cette posture nous intime de rechercher dans les pratiques éducatives « une voie pour l'avenir de l'humanité », « écologiser l'homme » (Morin, 2011, 2016) et permettre à l'homme de prendre conscience de dimensions bio/anthropologiques et sociales et de les vivre dans un processus qui fasse sens. Car la perte de sens de notre civilisation surplombe l'activité humaine en proie aux pires doutes ou égarements. C. Freinet en son temps s'inquiétaient déjà de « *l'équilibre vital de nos enfants* » (1978). Dans ce contexte surplombant, E. Morin développe l'idée et la nécessité d'une « Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines » (Morin, Motta & Ciurana, 2003) afin d'être en capacité de poursuivre notre « *homonisation* ». Cette urgence vitale le pousse à rédiger le manifeste « Enseigner à vivre » (2014) souhaitant que l'école renoue avec sa mission essentielle. Ce faisant, la pratique artistique, où beaucoup de choses se jouent en lien avec le vivre, mérite selon nous un développement particulier. C'est ce que nous nous proposons de faire découvrir maintenant.

1.2 Du vivre à travers les pratiques artistiques

Il s'agit ici de saisir en quoi la présence au corps représente une entrée possible de la conscientisation du complexe, au travers de pratiques entendues comme collectives. C'est un choix de situations pédagogiques mais aussi de nombre d'épreuves à traverser qui représentent autant de preuves de sa progression et de sa capacité à en faire surgir un sens. Cette sensibilité au cœur de l'action est au centre d'une conscientisation, sans quoi il n'est pas dans notre acceptation du processus, d'éducation.

La pratique des arts du cirque réalisée par des adolescents anglais et français (2004-2007) mêlait à la fois des techniques avec fil au sol ou suspendu, des instruments (diabolo, rouleau américain...) comme de la mise en scène de théâtre ou mime. Bref un art à la croisée d'autres arts où déséquilibre

et prise en compte du risque pour soi, les autres ou les objets manipulés, représentent ses qualités intrinsèques (Goudard, 2005). La reprise de soi dans le déséquilibre qu'il soit physique ou psychologique devant le risque de ridicule devant les autres ou mieux devant le public, participe du processus de vivre qu'a représenté la pratique circassienne. Ces jeunes développaient en effet des capacités de *survivance* en assumant les prises de risques, de *revivance* en se socialisant par le corps et de *convivance* en élaborant une création et représentation publique. Cette recherche-action réalisée en terrain de rencontre franco-anglaise financée par le FEDER Fonds Européen de Développement Régional a permis de comprendre la pratique de cirque comme un lieu de renforcement de soi où la question n'est pas de réaliser mieux que les autres des figures ou des exercices, mais de se mettre en capacité de réaliser une représentation de qualité dans le temps d'une semaine y compris sans connaître la langue de l'autre. Vivre a donc été au cœur des préoccupations de ces jeunes que la vie souvent met en souffrance et qui rencontraient là un milieu pour s'éveiller, se ré-envisager et oser.

Le jeu d'orchestre de musique classique effectué dans les centres pénitentiaires du Nord de la France a quant à lui permis, quels que soient le type d'établissement (maison d'arrêt, centre pour mineurs...) et le public (hommes, femmes, à perpétuité...) de mettre à jour le processus de création de soi mis en œuvre grâce à la musique. Il s'agissait cette fois d'un processus où l'écoute est au centre d'une pratique accompagnée de musiciens, ne requérant pas pour les participants de savoir lire la musique. Ce travail a été réalisé avec le centre de formation et thérapie *Esagramma* de Milan qui a conçu cette approche faisant travailler les personnes par binôme, en groupe et en orchestre avec des musiciens prêts à montrer la manipulation et aider à l'apprentissage de la position des mains, du rythme, du son...etc. Résonance, modulation, régulation et harmonisation étaient au rendez-vous où la succession d'épreuves de soi avec les autres dans le temps d'une semaine amenait à découvrir et vivre sa *corde sensible*, son *accord majeur* pour un instrument en binôme et son *homme-orchestre* participant au bain musical réalisé par Peer Gynt de Grieg, Les tableaux d'une exposition de Moussorgski...etc. Un processus sensible se vivait qui permettait de jouer sur sa scène intérieur/extérieur, du social en passant par le psychologique au plus intime (Covez, 2016).

Ces deux pratiques artistiques contextualisées ont permis d'avancer dans la réflexion sur les effets de vivre. L'éducation artistique comprise à travers ses processus participe de cet instant privilégié réalisé dans un milieu qui favorise l'émergence de l'humain ni bon, ni mauvais, mais juste ce qu'il est au moment présent, un peu plus ou un peu mieux. Un chemin d'homme et découvrir qui s'empare de réinvestir le monde...

2 SUR LE CHEMIN DU DEVELOPPEMENT HUMAIN

Chemin faisant, les expérimentations ont permis de questionner et confronter des pratiques sensibles avec des concepts complexes. Du développement durable en passant par le sujet sensible jusqu'à l'agroécologie, il s'est agi de se questionner sur l'humain et son développement.

2.1 Éducation par le cirque et Développement durable

Le mémoire de Master avait permis de mettre en relation arts de l'éphémère et développement durable et comment les capacités culturelles, créatives et émotionnelles étaient développées à travers la pratique du risque développée par le cirque. La finalité était de montrer que ce type de capacité peut être mis au service d'une société dont l'horizon ultime devient présentement d'agir pour transformer son rapport à l'environnement. En premier lieu, il s'agissait de faire une critique du concept de développement durable associé au paradigme économique (G. Rist, 2001), alors qu'il enjoint de lier la société, l'environnement et un quatrième pilier très souvent oublié, la culture. À ce niveau il était clair que la culture pouvait être comprise comme un espace de changement de valeurs, fonctionnement ou modes de vie afin d'assumer ses responsabilités pour un avenir et environnement viables. É. Élama exposait déjà comment le développement durable gagnerait à être interculturelisé (2004). Et L. Sauvé dans son ERE Education Relative à Environnement (1999), expliquait comment cette éducation se centrait notamment sur la relation à soi, aux autres et au monde. De plus, les Situations pédagogiques d'EDD d'Éducation pour un Développement Durable en France, dès 2004 posent qu'elles doivent développer : « *la sensibilité, l'initiative, la créativité, le sens des responsabilités et de l'action* ». Il s'agit donc de conscientiser que ce champ d'éducation participe à l'épanouissement de la personne humaine, puisqu'il permet de mieux se relier à soi et à l'environnement incluant les autres. Ce qui revient en terme d'éducation à la santé (comprise ici de façon globale selon l'Organisation Mondiale de la Santé) à « *valoriser l'estime de soi, le respect des autres, être capable de faire des choix, apprendre à gérer les risques* ». D'ailleurs, déjà en 1994 le programme d'action de la conférence internationale sur la population et le développement, installait l'ERE dans le cadre large d'une éducation pour le développement humain. Et en 1996, la commission mondiale sur l'Éducation du XXI^{ème} siècle en explicitera les tensions afin de faire sortir les principes fondamentaux propres à envisager une relation au monde physique, social et culturel dans une meilleure qualité d'être et de vivre-ensemble. Une telle approche à la fois sensible, profonde, complexe et pour tout dire, humaine rappelle le concept andin du *buen-vivir* ancré dans un paradigme de pensée de civilisation dans le respect de la nature. Si l'éducation au développement humain semble donc avoir partie liée avec ce qui l'entoure, voyons plus précisément ce qui s'empare de l'humain quand il joue de la musique.

2.2 Éducation par le Jeu d'Orchestre et sujet sensible

C. Freinet (1950) développe une pédagogie sensible c'est-à-dire attachée à accompagner le développement psychologique de l'enfant, qui de manière globale approche le monde. Pour ce pédagogue, la méthode naturelle et le tâtonnement expérimental prennent en considération "*le sens dynamique de la vie*" et "*la montée en puissance de l'être*". Dans un domaine psychologique, le CERAP Centre d'Études et de Recherches Appliquées en Psychopédagogie Perceptive a développé tant une méthode permettant de mettre à jour le processus sensible qui se vit à l'intérieur de l'être humain. Le paradigme du Sensible (Bois & Austry, 2007) renvoie ainsi « *aux phénomènes et processus qui adviennent à la conscience d'un sujet quand celui-ci se met en lien avec son monde intérieur via un ressenti intime et profond de son corps* ». Le corps qui représente à la fois, une caisse de résonance et le lieu d'un mouvement interne d'où le sentiment d'un sens émerge et confère force et singularité. C'est ainsi grâce aux travaux sur le paradigme du Sensible que l'approche du travail de

jeu d'orchestre participatif en établissements pénitentiaires s'est effectué (2012-2014), permettant de comprendre comment un travail profond aux dimensions cognitives, émotionnelles et affectives peut encourager la personne à se vivre profondément et avec surprise autrement. Ce processus facilite une réhabilitation ou réinstauration personnelle, un processus d'autovalidation propre. Le paysage intérieur qui jaillit à travers le bain de sons et le son produit par soi, est riche du sens de soi, de sa vie à ce moment, que les personnes enfermées n'hésitent pas parfois en toute surprise à livrer, dévoiler, permettant de redonner sinon une perspective du moins un présent profond et une ouverture vers l'instant d'après, car le temps en prison met l'homme en abîme. Or, ce qui est au coeur de ce processus d'éducation par la musique orchestrale est le réveil de l'humain. Car au delà de l'entrée par les sens (le toucher des instruments, l'écoute...) jaillit le sens personnel d'un air de musique (une scène de famille, un décès...) qui appartient à la complexité humaine et est perçu singulièrement. Considérant que la sensibilité est au coeur de l'éducation (Barbier, 2006), il nous paraît important de souligner l'émergence du sujet sensible (Barbier, 2011) qui se produit ici dans les pratiques artistiques à travers le corps, touchant tous les participants de l'orchestre qu'ils viennent du dehors ou dedans (Covez, 2016). La pratique musicale participative et collective pourrait ainsi constituer le *milieu* (Berque, 2015) d'un développement humain où la relation à soi, à l'instrument, aux sons, aux autres se vit dans l'interstice du temps et de la présence. La présence des intervenants artistes est d'ailleurs indispensable pour faire vivre pleinement le processus de création. C'est à une tâche bien complexe et singulière que ce sont livrés les artistes de la résidence mission en lien avec l'agroécologie, qu'il s'agit maintenant de présenter.

2.3 Éducation par l'art et agroécologie

Une résidence artistique a été réalisée en 2014-2015 dans l'Enseignement agricole public au nord de la France, avec pour mission pour deux artistes de rester deux semaines dans quatre établissements chacun et de faire réfléchir de manière sensible les jeunes des lycées au concept de l'agroécologie. En effet, la politique d'éducation du Ministère de l'Agriculture est tournée vers la transition agroécologique depuis 2012. « Enseigner autrement » signifie produire de manière performante que ce soit sur le plan économique, social et technique en aidant à prendre conscience et se former aux nécessaires changements à venir. L'agroécologie qu'elle soit considérée de manière systémique (positiviste), politique (critique) ou à dimension humaine (interactionniste) (Audet & Gendron 2012) reste un concept complexe et qui ne cesse d'évoluer depuis sa création en 1928. Soucieuse d'appliquer l'écologie au service de l'agriculture, elle sous-tend désormais une approche territoriale incluant sciences, mouvement sociaux et pratiques de productions agro-alimentaires. À notre niveau il s'agissait donc de « faire vivre » par une expérience de création collective soit de théâtre culinaire, soit de design, ce que pouvait bien signifier concrètement ce mot. L'entrée dans ce concept se situait donc plus du côté de l'humain avec pour objectif de créer une exposition et des pièces de théâtre favorisant sa compréhension. Très vite il s'est avéré qu'agir ensemble représentait une difficulté dans la vie de tous les jours, qu'il fallait dépasser pour mener à bien l'aventure. La dynamique collective a donc été repérée comme processus majeur tant de manière interne aux établissements qu'avec les partenaires extérieurs si on voulait qu'un travail aboutisse. Le rassemblement régional de départ et de

fin de tous les acteurs (jeunes ou adultes) a permis, outre les ateliers de pratique artistique, de comprendre la progression et le cheminement des idées et des actions. Il a été relevé comme ce travail artistique exigeant avait permis de « donner corps » au concept de l'agroécologie et avait dynamisé un partenariat humain permettant de dépasser ses prérogatives pour faciliter la création finale. Cette recherche-action exploratoire aura permis de conscientiser la complexité de la mise en œuvre de l'agroécologie passant nécessairement par le développement humain afin de réaliser l'œuvre commune. Plus que changer les choses, se changer pour que cela change. D'où l'idée que l'agroécologie passerait par soi avec les autres pour atteindre son but et y compris pour l'éducateur-chercheur qui se doit désormais d'approfondir son chemin de développement humain.

3 EDUCATION PAR L'ART ET DEVELOPPEMENT HUMAIN

L'éducation par l'art représente un lieu de pratique de soi, des autres et vers le monde. Ce qui se joue de la scène humaine quel que soit le contexte, se vit au sein des groupes et avec les autres. La chercheuse ethnographe partie prenante des expérimentations se doit alors d'exposer sa posture.

3.1 Éducateur de nature complexe et sensible

Ces recherches-actions ethnographiques ont été menées pendant ou en parallèle du métier de professeure d'éducation socio-culturelle de l'enseignement agricole public. Les lycéens participant aux ateliers de cirque ne faisaient en effet par partie des classes allouées au praticien-chercheur. Ceci conferrait plus de confort de distance et de projection. Cependant très vite, il s'est avéré que ces adolescents percevaient la professeure responsable du projet et effectuant une recherche, comme une adulte de confiance avec laquelle il était bon parler et participer aux ateliers. Conscientiser la perception qu'ont les autres de soi permet de mieux saisir "l'objet" de la recherche qui, ici comme dans les établissements pénitentiaires représentait des "sujets en souffrance". L'empathie, l'écoute sensible, prennent ainsi forme peu à peu et se traduisent dans une écriture académique devenue sensible, pour exprimer au mieux ce qui se vit. L'interprétation dans ces recherches qualitatives choisissait le chemin de la théorisation ancrée (Paillé & Mucchielli, 2008) favorisant l'émergence de catégories conceptualisantes, basée sur l'analyse d'entretiens et des observations participantes. Ne rien dire que l'on est fait, que ce soit du cirque, de la musique ou du théâtre. la dimension phénoménologique fut donc continuellement présente, partageant les expériences avec les autres. La posture particulière de professeure-animatrice (seul enseignement bénéficiant d'un tiers/temps afin de concevoir, réaliser et évaluer les projets par, avec ou pour les jeunes) s'est révélée être celle assumée d'éducatrice-chercheuse là où le besoin se fait sentir d'intervenir que ce soit en lycée ou en pénitentiaire.

La posture exige de se mettre au service du projet, voire des autres, pour que la situation prenne le sens qu'ils souhaitent mais qu'elle se vive au mieux, quelle que soit sa complexité. Le tâtonnement, le droit à l'erreur, le devoir de faire au mieux de manière équitable avec les autres a constamment représenté un atout : celui de l'intégration sensible et partagée avec tous. Le corps y a son affaire puisqu'il se déséquilibre au cirque et prend le risque de tomber, produire un couac ou se tromper lors des représentations orchestrales. Participer, être avec les autres, le vivre-ensemble avec pour objectif

d'interpréter et exprimer au mieux le processus de ces pratiques avec les artistes a permis un ancrage corporel à la fois, physique, émotionnel, affectif et collectif propre à explorer, expérimenter et expliciter des apprentissages de co-éducation. Ce métier de nature à la fois complexe et sensible est par ailleurs approfondi par des pratiques personnelles de taichi-chuan, yoga et méditation cultivant la conscience relationnelle à soi et au monde. C'est que l'éducateur, chercheur ou animateur cherche à faire vivre mais aussi vivre.

3.2 Vers un développement de l'être dans l'humain

Si l'éducation s'attache au développement humain, l'éducation par les arts utilise des ressorts particuliers qu'il convient ici d'articuler. Le rapport sur le développement humain du Programme des Nations-Unies pour le Développement de 2016 précise combien il est lié au développement durable et comment il représente une approche paradigmatique pour un processus de *“voie de réalisation du plein potentiel de chaque être humain”*. Ce rapport énonce les besoins en compétences telles que création, esprit critique, résolution de problèmes et prises de décisions comme indispensables à l'apprentissage tout en soulignant la complexité d'une telle approche. E. Morin (Morin, Motta & Ciurana 2003) considère en outre que le véritable développement est humain et signifie *« vivre dans la compréhension, solidarité et compassion »*. *« Enseigner à vivre »* selon lui (Morin, 2014) permettrait d'affronter les incertitudes du destin humain. Il s'agit selon nous en ce qui concerne l'éducation par l'art de pouvoir signifier comme elle permet grâce à la pratique artistique de *« faire vivre »* des situations favorisant l'estime de soi, la confiance mutuelle, le mieux-être, le renforcement de soi, la fierté et la création individuelle et collective. Le travail de conscientisation et harmonisation de soi avec soi puis les autres et le monde, se développe peu à peu, faisant en sorte non seulement de mieux se sentir, se percevoir et se comprendre mais aussi cultivant le désir et l'élan vers le monde. Une réinscription de soi dans une voie plus puissante et féconde. À l'instar de C. Freinet qui préconisait le sens de vivre en classe, la pratique artistique favorise ce type d'engagement. Une éducation par savoir partagé de pouvoir agir et vivre ensemble. L'École de la Voie de la Nature intègre dans son projet et son action tant une approche de vivre selon Freinet et la philosophie orientale que la pensée complexe. Située à Taïwan, elle est nourrie d'un contexte de développement d'alternatives en matière éducative de cultures d'ethnies autochtones malayo-polynésiennes. Les ateliers de calligraphie et de taï-chi chuan notamment y démontrent le souci du respect et du soin de soi, car ces pratiques artistiques relèvent de la création d'un objet écrit ou d'une forme-mouvement du corps d'art martial. Le corps est ici présent puisqu'il est dans la philosophie et esthétique orientale intimement lié à la méditation en action, l'esprit. Une réintégration du sens de vivre nourrit ainsi la présence et le développement humains. Une présence emprunte d'une *« réflexivité corporelle »* dense aurait ainsi vertu à *« écologiser les pratiques corporelles »* (Molaro, 2008) ou encore de tendre vers un rapport holistique incessant avec le monde, afin de participer à la création continue du milieu favorisant un développement juste de l'humain. Un développement qualitatif vers une qualité de l'être en l'humain.

Conclusion

Il s'est agi dans le cheminement des projets artistiques, de faire ressortir les liens entre éducation par l'art et développement humain. Il s'est avéré que la pratique artistique amène et nourrit un retour à soi et un renforcement intime qui harmonise le rapport aux autres et au monde. Penser ce genre de pratique est indissociable de la pensée complexe, de la philosophie, de la pédagogie et d'une appréhension du corps. Il s'agit ici aussi de faire valoir comment une pensée éducative complexe peut aider à mieux saisir le sens d'une pratique artistique propre à expérimenter par le corps mais aussi l'esprit, une présence au monde dans la communauté humaine, capable de réconcilier l'homme avec le monde. C'est en tout cas un chemin grâce auquel une voie anthropologique désormais plus assumée dite « écologie spirituelle » se développe (Sponsel, 2017). La pratique artistique favorise ainsi un processus holistique de concentration profonde, se fondant dans l'instant présent, favorisant le travail sensible intime alors même que le sens de la société semble avoir disparu. Un temps, un lieu, de création de sens pour que la vie revive plus forte, plus belle et généreuse. Un espace de désir et croyance en l'humanité renouvelé, à l'espérance au corps chevillée. Un lieu de conscientisation de la mesure de ce que l'on est, pour mieux avancer. Une écologisation de l'homme en action. Une qualité d'être en relation avec le monde, développée par des pratiques sensibles de création. Une mise en pratique de la vie en soi. Une voie de développement humain, dont l'entrée signifie le sens de la vie.

BIBLIOGRAPHIE

- Audet, R. & Gendron, C. (2012). Agroécologie systémique, agroécologie politique, agroécologie humaine. *Agroécologie : entre pratiques et sciences sociales*. Dijon: Educagri, 281-293.
- Audi, P. (2010). *Créer: Introduction à l'esth/éthique*. Lagrasse: Verdier.
- Barbier, R. (2011). Rencontre éducative avec le sujet sensible. *Chemins de formation*, 16, 28-36.
- Berque, A. (2015). *La mésologie, pourquoi et pour quoi faire ?* Paris: Pressus Universitaires de Paris Ouest La Défense.
- Bois, D. & Austry, D. (2007). Vers l'émergence du paradigme du Sensible. *Réciprocités*, 1, 6-22.
- Covez, C. (2006). Arts de l'éphémère et développement durable. Actes du colloque international « Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire: de la réflexion aux pratiques éducatives et de formation », IUFM Nord-Pas-de-Calais IUFM Poitou-Charentes et EPISTEME Université de Bordeaux, IUFM Arras, [CD/Rom]. T. 2, 119-134.
- Covez, C. (2016). Jeunes en détention et jeux d'orchestration: à l'écoute du sensible. *Sociétés et jeunesses en difficultés*, 17. <https://sejed.revues.org/8264>
- Covez, C. (2017), *Le cirque, l'école du vivre*. Paris: Ed. L'Harmattan, collection Logiques Sociales.
- Ésoh, É. (2004). Interculturaliser le développement durable Actes du colloque international « Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire: de la réflexion aux pratiques éducatives et de formation », IUFM Nord-Pas-de-Calais IUFM Poitou-Charentes et EPISTEME Université de Bordeaux, IUFM Arras, [CD/Rom]. T. 2, 71-80.
- Freinet, C. (1968). *Essai de psychologie sensible*. Neuchâtel (Suisse): Delachaux et Niestlé
- Freinet, C. (1978). *L'éducation du travail*. Neuchâtel (Suisse): Delachaux et Niestlé.

- Hung-Ju Hsu, P. (2017), « Vers une pensée éducative complexe: la pédagogie Freinet et la pédagogie de l'école expérimentale éducative de la Voie de la Nature de Taïwan », colloque « *Coopération, éducation, formation : Pédagogie Freinet face aux défis du XXI^e siècle* » AFIRSE-France (Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation), ESPÉ (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) d'Aquitaine Université de Bordeaux, 10-12 juillet.
- Molaro, C. (2008). *Vers une écologie des pratiques corporelles*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Morin, E. (1977). *La méthode*, T. 1. Paris: Seuil.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre*. Arles: Actes Sud.
- Morin, E. (2016). *Écologiser l'homme*. Paris: Lemieux éd.
- Morin, E., Motta, R. & Ciurana, E-R. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire*. Paris: Balland.
- Paillé, P. & Mucchielli A. (2008). *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: A. Colin.
- Sponsel, L.E. (2017). *L'écologie spirituelle*. Lachapelle-sous-Aubenas : Hozhoni.
- UNDP, (2017). Human Development for Everyone report. United Nations Development Program, Washington DC USA: Communications, Development Incorporated.
<http://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/hdr/2016-human-development-report.html>
- <http://www.esagramma.net>