

Rôle de médiation et d'éveil à partir d'une position d'évaluateur d'un projet culturel

Virginie Valentin

Il m'a été donné de réaliser le volet évaluation d'un projet mené par le service des relations avec le public des Rencontres chorégraphiques Internationales de Seine-Saint-Denis, portant sur les conceptions culturelles de la beauté et le rapport au corps. Intitulé « Masculin/féminin, la fabrique de la beauté », ce projet visait à toucher les jeunes de diverses manières, tout d'abord en changeant leur regard sur les cultures, en développant une forme de relativisme culturel et donc une autre approche de l'altérité, ensuite en développant leur sensibilité esthétique et en travaillant leur rapport au corps afin de développer leur capacité créative dans les ateliers de danse contemporaine qui leur étaient proposés. Je définis l'altérité comme représentant la diversité culturelle et, de manière plus générale, la pluralité humaine (Laplantine, 2001, p. 18-19), culturelle, physique, incluant la différence sexuelle. Dans ce cadre, la question de l'altérité se posait en terme d'altérité sexuée. En effet, parmi les objectifs du projet déposé par le service des relations avec les publics¹, la question du déplacement du rapport à la connaissance était corrélée à celle de l'harmonisation des rapports entre les sexes, qui était affirmée comme centrale. Il s'agissait également de déplacer le regard porté sur l'autre sexe à travers une initiation à différents objets culturels où la question de l'identité sexuée apparaissait.

Ce projet s'est présenté sous la forme d'une initiation des jeunes² à la diversité culturelle et, en particulier, à l'art contemporain à travers la pratique de la danse contemporaine. Il concernait une classe de seconde, dite de « rattrapage », qui a bénéficié d'environ deux ateliers par mois durant six mois. Différentes interventions permettant de nourrir la réflexion des jeunes leur étaient également proposées : d'une part, celle d'un ethnologue sur la question du rapport au corps et de la dimension culturelle du modelage corporel et, d'autre part, des interventions du responsable des relations avec le public sur la question de la dimension culturelle de la beauté. Les jeunes ont aussi visité deux musées et étaient invités à assister à quatre spectacles de danse contemporaine. Nous étions plusieurs à les encadrer (le responsable des relations avec le public du festival, leur professeur d'éducation physique et la documentaliste du collège parfois) au cours des sorties comme au cours des ateliers, avec le souci que la parole des adolescents reste assez libre et qu'ils puissent s'adresser autant à l'intervenant qu'aux autres responsables du projet alors présents. J'ai cherché, durant ce projet, à relayer la parole des intervenants ou, le cas

1. Les différents objectifs autour de l'altérité ont été énoncés dans le projet remis au fonds d'expérimentation sociale, organisme étatique proposant des subventions pour de telles actions culturelles.

2. Étant donné qu'il s'agit d'un projet qui déborde l'aspect purement institutionnel du lycée et propose un autre rapport au savoir et à la culture, j'emploie préférentiellement les vocables « jeune » ou « adolescent ».

échéant, à donner des pistes d'interprétations concernant les différentes œuvres d'art qu'ils découvraient. J'ai aussi profité de ma position d'évaluateur pour intervenir assez librement durant les différents ateliers.

Afin d'évaluer l'effectivité du projet sur les lycéens, j'ai voulu définir un cadre qui donne un sens à ces interventions et aux interactions qu'elles suscitaient. Tenir à la fois une position d'ethnologue et d'évaluateur impliquait pour moi de participer au projet, de l'évaluer en m'y incluant et donc de penser ma place. Je me propose de développer une réflexion sur cette position dans l'interlocution et, de manière plus générale, dans l'interaction, ce qui inclut les interactions non verbales et pose la question du corporel. Il m'a semblé nécessaire de penser et théoriser cette liberté d'interaction avec des adolescents, c'est-à-dire de définir mon champ d'action et d'intervention et de proposer une méthode adaptée à celui-ci³.

3. Vincent de Gaulejac, Florence Giust-Desprairies et Ana Massa soulignent à la fois l'importance de penser la place du chercheur dans la situation dans laquelle il est impliqué et le fait que des dispositifs, mais aussi une méthodologie adaptée aux matériaux de l'enquête, sont à inventer (2013 : 8-9).

Je propose donc une réflexion qui porte sur le cadre des interactions avec les adolescents et les conditions de transmission de la question esthétique, ainsi qu'un témoignage portant sur le changement de position subjective des adolescents dans leur rapport à l'altérité que j'ai pu tout à la fois constater et soutenir, dans ce cadre. J'évoquerai ici trois aspects de cette expérience, à commencer par la question du rapport à l'objet esthétique tel qu'il a été pensé dans la théorie psychanalytique. En m'appuyant notamment sur les travaux récents d'anthropologie de la réception, je montrerai ensuite l'intérêt de la place de « tiers médiateur » dans le cadre de ce type d'action artistique, dans l'orientation de l'émotion esthétique des adolescents. Enfin, je reviendrai sur les autres types d'interactions que j'ai utilisés pour construire ma démarche.

Dans la lignée de la réflexion de l'école de Francfort, je pense la question éthique sur le mode d'une méthodologie de l'interaction en me référant à la sociologie mais aussi à la psychanalyse qui, comme Paul-Laurent Assoun l'a souligné dans son ouvrage sur l'école de Francfort (2012, p. 107-109), constitue une référence en ce qui concerne la technique d'analyse et les modalités d'interprétation des œuvres qui peut s'appliquer fructueusement dans le domaine de la culture. Pour définir une éthique de la médiation culturelle, je m'intéresserai donc à cette technique. Je propose une réflexion sur le cadre et les conditions de la transmission et des interactions avec les adolescents sur la question esthétique. Pour ce faire, je me référerai à l'anthropologie du sensible proposée par François Laplantine, nourrie de la pensée de Spinoza. Ces différents théoriciens constituent une référence pour définir un cadre éthique dans lequel inscrire une clinique de la culture.

Étrangeté de l'objet esthétique

Dans l'ensemble, pratiquer la danse contemporaine a tout d'abord déstabilisé la plupart des jeunes dans leurs habitudes corporelles, voire dans leur conception de ce qu'est la danse. Notamment, un jeune homme prenant la parole en début de parcours a affirmé que « *c'était définitivement*

bizarre », ce qui résume assez bien la manière dont les ateliers de danse étaient ressentis au début du projet.

Avec le responsable des relations avec le public, qui menait le projet, nous nous sommes arrêtés sur cette réflexion venant à la fin d'un atelier pour inciter les élèves à réfléchir : qu'est-ce que l'étrangeté, le mal défini, le non connu... ? Cela m'a fait penser à l'expression de Freud dans son article *Inquiétante étrangeté* ou « *Das Unheimlich* » (1988, p. 221-223). Ce terme désigne en allemand ce qui n'est pas (*un-*) « *heimlich* », c'est-à-dire « le chez soi », « le foyer ». Lorsqu'il introduit cette expression, Freud l'utilise dans le premier sens d'étrange, pour finalement s'apercevoir que ce qui est ressenti comme si inquiétant est, en réalité, quelque chose de l'ordre du « bien connu » : « l'inquiétante étrangeté vécue se constitue lorsque des complexes infantiles refoulés sont ranimés par une impression ou lorsque des convictions primitives dépassées paraissent à nouveau confirmées » (*id.*, p. 264). Pour Freud, le sentiment d'inquiétante étrangeté est donc une forme de retour du refoulé. Il évoque également le sentiment de toute-puissance lié aux désirs inconscients et à la recherche de réalisation de ces désirs. Or la créativité en tant que telle n'a-t-elle pas à voir avec la puissance du désir qui s'origine dans le désir inconscient ? L'objectif du projet était, précisément, de développer la capacité créative des jeunes que ce désir est à même de soutenir. Avec sa théorie de l'espace transitionnel, Winnicott (1975) a avancé qu'une vie créative est la seule vie qui vaille et qu'elle est indissociable de la capacité à « jouer ». Cette capacité permet d'élaborer une capacité à être en rapport avec l'objet. L'objectif de ce projet sur l'esthétique était bien de rechercher une mise en rapport harmonieuse de soi et de l'objet et, au bout du compte, d'améliorer les rapports entre les sexes. Le cadre que nous proposons au cours de ce projet visait à développer l'intérêt des jeunes gens pour la danse contemporaine qui est un moyen d'expression de soi (Valentin, 2011), mais aussi un moyen de développer une aisance corporelle dans le rapport à autrui. D'autres objets culturels venaient également soutenir cette ouverture, les marquages corporels abordés en classe et la visite au musée du quai Branly en particulier, deux ateliers qui tendaient à souligner la manière dont les sexes sont culturellement construits et le fait que le modelage corporel vise à symboliser et à favoriser la fécondité (*id.* p. 141). Mais, comme nous l'avions repéré en début de projet, pour les jeunes que nous accompagnions, les questions de la créativité et de l'art contemporain semblaient être de l'ordre de l'étrangement inquiétant, selon la définition paradoxale que Freud a donné de cette expression.

Développer le sens esthétique des jeunes consiste, comme le proposent Donald Meltzer et Meg Harris Williams (2000, p. 194) dans leur ouvrage sur la question de l'esthétique, à « tenir le rêve », ce qui « renvoie à une congruence ou à une réciprocité entre objet interne et objet externe dans la pleine connaissance de l'espace ». C'est aussi ce que propose Françoise Hatchuel (2010, p. 118-120) en ce qui concerne le fait de se construire et

de devenir adulte : l'école est un étayage pour permettre la négociation psychique entre la manière de « se rêver » et la réalité. Pour elle, l'école doit soutenir cette capacité à « se rêver ». Cette tension entre rêve et réalité a à voir avec le fait de « retrouver l'objet » au sens où, dans *Les trois Essais sur la théorie sexuelle*, Freud parle de retrouvailles de l'objet au moment de l'adolescence (1985, p. 164-166). L'objet d'amour est forgé sur le modèle premier du sein et, de manière plus générale, de la mère. À l'adolescence, après une période de latence, ce rapport à l'objet extérieur est réactivé, toute la question étant de pouvoir réorienter le désir sur un autre objet avec une intensité aussi grande que celle qui lie chacun au premier objet d'amour⁴.

4. Sur cette question, voir l'ouvrage de Monique Schneider *La détresse aux sources de l'éthique* (2011) qui analyse la notion de *Nebenmensch* introduite par Freud dans son *Esquisse d'une psychologie scientifique*.

Meltzer et Williams ont, pour leur part, montré que l'esthétique est indissociable de ce rapport à l'objet premier (2000, p 17-28). Les sensations et émotions liées à cet objet sont réactivées. Dans son article sur l'inquiétante étrangeté, Freud souligne qu'il s'agit de savoir supporter cette inquiétante étrangeté qui appartient, précise-t-il, au domaine de l'esthétique. De même, Meltzer et Williams soulignent l'aspect « conflictuel » par lequel il faut passer pour atteindre à nouveau les rivages de l'esthétique. Ces réflexions témoignent du fait que la dimension esthétique est une dimension à éduquer ou plutôt, si l'on tient compte de la dimension biographique, à rééduquer. L'art contemporain a d'autant plus à voir avec cette « inquiétante étrangeté » qu'il est comme en avance sur son temps : « il ne vise pas nécessairement l'harmonie mais plutôt des ruptures avec un schéma perceptif institutionnalisé », comme l'affirme pertinemment Umberto Eco (2007, p. 378). De même, une sociologue, Nathalie Heinich, dans son ouvrage *L'art contemporain exposé aux rejets* (1997) a souligné cet aspect inquiétant et inclassable de l'art contemporain. Les études sociologiques montrent que la danse contemporaine a un public très restreint, le plus restreint parmi les sorties culturelles des français (Guy, 1991). La tâche, dès lors, n'était pas mince. La réalité du terrain le confirme puisque la danse contemporaine était pour la plupart des élèves de ce projet une discipline totalement nouvelle, quasiment aucun d'entre eux n'en ayant jamais vu.

Il s'agissait donc de trouver le moyen de développer la capacité des adolescents à ressentir des émotions qu'ils considèrent comme nouvelles, même si elles ont à voir avec un éprouvé originel, et qui aient un impact sur le rapport qu'ils entretiennent avec leur corps. La question se posait ainsi de la place à adopter pour que ces émotions puissent naître, se développer et être source de créativité chorégraphique. Bien qu'évaluatrice, j'avais convenu avec le responsable des relations avec le public que j'adopterais une position de chercheur en anthropologie avec sa méthode, celle d'observateur-participant. Accompagner le groupe lors des différents ateliers paraissait être la meilleure place pour évaluer quelque chose de ce qui se passait durant ce projet. Mais il fallait penser la manière de pratiquer cette ethnographie : il m'est apparu que je ne pouvais tenir une place

satisfaisante qu'en « participant » au projet et en me mettant en position de transmettre un certain savoir aux jeunes. Il fallait donc penser le cadre de l'évaluation sur le mode de l'interaction et de la transmission. J'ai tâtonné quant à la mise en œuvre de cette participation, d'une position à la fois intérieure et extérieure au projet. En tant qu'ethnologue, je souhaitais transmettre aux jeunes quelque chose de mon savoir sur la danse contemporaine et non l'utiliser seulement pour « juger » le projet ou les élèves. Je m'interrogeais donc sur ce que devait être ma place dans la transmission.

Position médiatrice

Une première chose m'est apparue d'emblée importante pour qu'au cours de ce projet un cadre puisse tenir : il fallait soutenir l'idée que pouvoir « jouer avec son corps » était quelque chose de sérieux. En effet, au cours des premiers ateliers de danse, ce que le danseur proposait aux adolescents leur semblait si bizarre, si incongru par rapport à leurs habitudes d'élèves de seconde, qu'ils étaient gênés, qu'ils ne pouvaient travailler et s'investir. Ils se regardaient les uns les autres en gloussant et restaient ensemble par petits groupes pour se protéger de ce à quoi ils se sentaient exposés. Afin précisément qu'ils puissent trouver plaisir à ce « jeu » corporel, au sens de Winnicott, il fallait faire passer le message qu'il s'agissait là d'une activité « sérieuse ». Très vite donc, vers la fin d'un cours, après en avoir parlé avec le professeur d'éducation physique qui était présent et avec le responsable des relations avec les publics, je leur dis haut et fort que cette activité était sérieuse. Le professeur d'éducation physique, qui ne savait pas comment intéresser ses élèves aux cours de danse qu'elle proposait par ailleurs, m'a ensuite affirmé qu'elle avait réfléchi et trouvait cette idée pertinente afin de mobiliser les élèves. Nous étions donc arrivés à l'idée apparemment paradoxale que jouer était quelque chose de sérieux et il nous fallait tenir ce paradoxe.

Durant les cours de danse contemporaine, j'ai adopté une position médiane entre la participation et l'observation qui consistait à relayer la « commande » du chorégraphe qui dirigeait l'atelier. Cette position me permettait à la fois de leur transmettre quelque chose et de juger dans quelle mesure ils se saisissaient dans l'immédiat de ce qui leur était proposé. Dans le cadre de ce projet, le danseur qui dirigeait l'atelier proposait aux jeunes une forme de danse-contact, avec une première séance sur le rapport au beau et à la laideur, une deuxième séance faite d'exercices sur la question de « la parade amoureuse », une autre sur celle du rapport aux sens. Toutes ces séances avaient largement recours à un rapport tactile à l'autre. Lors de la séance sur les sens, le danseur commençait par un exercice à deux où les jeunes devaient se toucher l'un l'autre à différents niveaux corporels afin de sentir davantage le corps, de « prendre des informations » ou de « scanner » ces parties du corps,

comme disait le chorégraphe, en inversant les rôles. Lors de cet exercice, on percevait la difficulté de certains à toucher « leur camarade de classe ». La question se posait de savoir comment changer de registre et faire tomber les barrières de la bienséance habituelle dans notre culture, qui sont liées à la forte dichotomie entre corps et esprit ainsi qu'à la survalorisation de l'esprit sur « le sens pratique » tel que Pierre Bourdieu l'a défini (1991, p. 208-209). Celui-ci parle « d'intelligence du corps » et s'intéresse à la manière dont on s'adresse directement au corps dans les métiers artistiques et sportifs, en évitant la compréhension intellectuelle qui inhibe ce qu'il appelle la « compréhension par corps » et l'effectuation corporelle. Cette dichotomie a fait de la distanciation une norme et du rapport au corps une forme de transgression.

Pour faciliter le travail chorégraphique, j'ai donc adopté une position de « relais de l'information » ou de « tiers » : je tentais d'utiliser une voie moins institutionnelle que celle du professeur pour inciter, rassurer ceux qui n'osaient pas, pour que les élèves se sentent plus à l'aise et puissent développer un rapport ludique à leur corps. Ma place était donc d'abord d'inciter à prendre ce travail au sérieux en utilisant mon propre corps dans sa globalité, en particulier le regard et la voix. Je me suis ainsi engagée dans les différents ateliers en soutenant les activités proposées et en cherchant à renvoyer aux jeunes une image positive d'eux-mêmes. Un peu à la manière de la mère qui « envisage » son enfant comme le dit joliment Marcelli (2006, p. 39) dans son ouvrage sur le regard. Winnicott, dans son article sur le rôle de miroir de la mère (1975), souligne aussi l'importance fondatrice du regard qui, d'une part, relie aux autres, mais surtout renvoie au nourrisson sa propre capacité créative. Pour lui, le regard de l'autre est un miroir complexe, essentiel pour stimuler la créativité (*id.*). Il s'agissait donc, au moyen du regard, de créer une impression positive, engageante qui soutenait l'activité des jeunes. Pour ce faire, je m'approchais doucement de chacun des groupes de danseurs et signifiais mon intérêt par ma présence, ma complicité. Lors des moments sensibles, il s'agissait de faciliter l'accès à certains mouvements, à certaines actions. De la même manière, j'entrais dans la sphère plus proche des jeunes en les encourageant à utiliser le bassin lorsqu'ils avaient tendance à ne se toucher que par les bras et les jambes, sans aborder la partie centrale du tronc et du bassin, en disant simplement par exemple : « *tu peux utiliser le bassin* ». Ce type d'interaction calme et bienveillante, utilisant corps, regard et voix, m'a semblé avoir un effet incitatif. Dans son ouvrage *l'Image du corps*, Paul Schilder (1980) souligne l'importance des interactions avec autrui dans son élaboration : « les processus qui collaborent à la construction de l'image du corps ne se situent pas seulement dans le champ de la perception, ils ont aussi leurs développements parallèles dans le champ libidinal et affectif. Les objets d'amour extérieurs, nos relations aux autres et l'attitude des autres à notre égard ont ici une importance considérable ». Comme le danseur s'adressait aux adolescents de manière générale, en lançant la commande à tous, cette position de relais donnait une autre tonalité à l'exercice, rendant

les jeunes plus confiants dans cette entreprise. Lors du bilan effectué avec le responsable des relations avec le public, celui-ci m'assura que ma présence avait apporté de la douceur aux ateliers.

Perceptions et interprétations partagées : de l'émotion au jugement esthétique

Une manière de relayer les propositions des intervenants et de mettre en œuvre la façon dont j'avais conçu mon rôle dans ce dispositif fut d'accompagner les jeunes au théâtre et d'utiliser ce cadre pour entrer en interaction avec eux. J'ai voulu être présente comme médiateur mais aussi comme interlocuteur au sujet des œuvres chorégraphiques afin que les jeunes puissent les faire « leurs » ou du moins s'en approprier quelque chose, se les rendre familières. Jean-Marc Leveratto (2006) – qui a développé une anthropologie du corps en situation spectaculaire – prolonge la pensée de Marcel Mauss en définissant la position de spectateur comme une « technique du corps de repos actif ». La parole échangée après les spectacles est une parole véritablement humanisante qui sert à interpréter et à s'approprier émotionnellement l'œuvre d'art. Selon Jacques Rancière, dans son ouvrage *le Spectateur émancipé*, le théâtre renferme une communauté de spectateurs et d'acteurs qui partagent « l'interprétation » du spectacle, les spectateurs étant des interprètes-traducteurs des œuvres théâtrales (2008, p. 27-29). Pour ce faire, j'ai concentré mon énergie sur les interactions avec les jeunes lors de ces sorties. N'étant pas en position d'élèves, ils pouvaient davantage parler en leur nom et dire ce qu'ils ressentaient mais aussi s'adresser à nous (le responsable des relations avec le public et moi-même) pour savoir ce que nous ressentions, connaître notre avis et ainsi s'identifier à nous dans cette position-là. À la sortie d'un spectacle humoristique qui déconstruisait l'univers classique, proposait un spectacle décalé et caricaturait, de manière intelligente à mon goût, les danses de salon pour mettre en avant le plaisir de danser, une jeune fille que j'interrogeais sur sa réception de la pièce a voulu savoir ce que j'en pensais. J'ai senti que c'était pour elle une nécessité de se positionner par rapport à la « spécialiste de la danse contemporaine et des questions d'esthétique », ainsi que j'avais été présentée. J'ai dit mon plaisir de spectatrice et la jeune fille a pu en retour me dire qu'elle avait aimé ce spectacle. Nous étions, dans ce cadre, les référents des adolescents en matière de *goût culturel*. Lors des quatre spectacles qu'ils sont allés voir, j'ai cherché à conforter leur position de spectateur, à leur donner goût à l'esprit de la danse contemporaine, en faisant office de modèle. Il faut préciser que ce sont surtout des filles qui sont venues voir ces spectacles, en particulier des filles d'origine maghrébine. Les garçons ont eu beaucoup de mal à suivre et ont parfois prétexté qu'ils avaient une réunion de famille ou une manifestation sportive.

Lors des ateliers, nous reprenions ensuite une véritable discussion sur ce qu'ils avaient pensé des spectacles. C'était aussi une manière d'institutionnaliser cette nouveauté culturelle en présence du professeur d'éducation physique et de négocier l'interprétation, voire les diverses interprétations possibles, qu'on pouvait partager. Nous étions les « garants » de cette « parole interprétante ». Mon rôle – c'est ainsi que je le concevais – consistait d'une part, à aiguiller la pensée des jeunes et, d'autre part, à libérer leur capacité d'interprétation, ce qui était une manière de développer leur créativité. Ceci a donné lieu à des discussions fructueuses sur le statut du corps dans notre culture et leur a communiqué une idée du plaisir que l'on peut retirer des œuvres chorégraphiques.

Dans l'ensemble, les jeunes ont préféré les spectacles performatifs, qui s'adressaient au public de manière parfois humoristique et sollicitaient plus directement le pulsionnel, contrairement au travail corporel de la danse contemporaine pure qui leur a paru difficile d'accès. Nous en avons donc discuté et j'ai tenté de souligner comment on pouvait ressentir la « beauté » de tel ou tel spectacle, à quoi elle tenait, afin qu'ils puissent aussi s'ouvrir à un type d'esthétique qui ne sollicite pas les pulsions de manière directe mais fasse appel à l'émotion esthétique. Par exemple, les adolescents ont trouvé ludique et plaisante une performance au cours de laquelle une personne s'adresse au public et chante une chanson, alors qu'en regardant une chorégraphie où les danseurs effectuent seulement des mouvements de danse contemporaine sans interruption, presque sans costume ni décors et sur une musique aux sonorités assez stridentes pour une oreille occidentale, évoquant l'Opéra chinois, ils se sont ennuyés. Ce spectacle était en effet davantage un spectacle virtuose au sens de *virtu*, ce que le sociologue Jacques Gleyse (1997) nomme « l'art des pointes » ou l'art des cimes : la virtuosité est, pour lui, la capacité à réaliser une action avec brio, élégance et efficacité. Cette danse était effectivement d'un abord émotionnel moins facile. Il nous fallait travailler sur les images qui avaient marqué les jeunes et leur avaient plu, afin de développer chez eux ce type d'émotion esthétique, un goût, un sens de la nouveauté esthétique, ou selon la métaphore de Michel Onfray, citée par Jacques Gleyse (*id.*) : « le point au-delà duquel peuvent s'appréhender autrement des pratiques, une sorte de premier jour pour une année neuve ». Il fallait créer une image mnésique permettant qu'un fraying de ce type d'émotion puisse s'activer ou se réactiver. Si l'on considère que la nouveauté consiste en une réactivation d'émotions connues, comme je l'ai développé plus haut, il faut donc plutôt parler de retrouvailles d'un plaisir esthétique.

Le travail d'accompagnement que j'ai tenté dans l'interprétation spectaculaire comme dans le travail corporel prend son sens si l'on admet, comme le soulignait Freud dans *l'Esquisse d'une psychologie scientifique*, que « parfois s'exerce sur les perceptions nouvelles une activité de jugement sans but » (1956, p. 346-349). Ce jugement qui peut faire barrage à une perception se fonde, écrivait-il aussi, sur des expériences

somatiques, des sensations et des images motrices.

Nous avons travaillé de la même manière pour les spectacles qu'ils avaient aimés, en les incitant à se souvenir et à mettre en mots non seulement l'aspect visuel, mais aussi la mise en scène sonore, en particulier dans le spectacle qui déconstruisait les codes du ballet classique pour proposer une esthétique basée sur d'autres codes, notamment dans le jeu et le rapport de couple. À partir de ces éléments des spectacles et de la projection d'un extrait de film où l'on voyait un homme dénudé, une discussion autour de la question de la monstration de la nudité s'est amorcée. Ce débat nous a permis de faire passer l'idée que le corps humain, mis en scène autrement que comme la société le montre habituellement dans la publicité ou la pornographie, pouvait susciter autre chose que le désir de consommer. Il me paraissait important de soutenir qu'il pouvait par lui-même susciter une émotion esthétique. Une jeune fille, qui était voilée en dehors de l'école, a réagi avec véhémence à l'exposition du corps féminin, dont elle ne comprenait pas la « nécessité ». Il m'a semblé pertinent de lui répondre en soutenant le propos du chorégraphe, que montrer un corps féminin tel qu'il est, marchant librement sur scène, dans une société du paraître comme la nôtre, représente une position artistique intéressante, qui consiste à porter un regard réenchanté sur les choses. Durant cette discussion qu'avait suscitée cette question de l'utilisation de la nudité dans les spectacles de danse contemporaine, le professeur d'éducation physique avait énoncé l'idée du regard du dessinateur sur son modèle. Je l'ai trouvé féconde et l'ai reprise : c'est ce regard-là qu'il s'agit de porter sur le monde et, en premier lieu, peut-être, sur le corps humain, un regard qui correspond aussi à l'idée Winnicottienne de « création de l'objet ». Enfin, un « partage » collectif de la parole est, comme l'écrivait Jean-Philippe Bouilloud (2013, p. 275), une manière de se sentir exister et vivre.

Des entretiens : retour sur une expérience esthétique

Au début du projet, j'avais distribué un questionnaire aux lycéens leur demandant ce qu'ils pensaient de la culture, ce qu'était la beauté, ce que l'art contemporain représentait pour eux. J'avais pris soin d'y inscrire mon nom et ma profession afin qu'ils sachent à qui ils s'adressaient. Dans un premier temps, il s'agissait d'éveiller leur sens critique. En fin de projet, j'ai réalisé des entretiens avec chacun d'entre eux afin de saisir ce qu'ils en avaient retenu, ce qui leur avait plu ou ce à quoi ils étaient restés étrangers, ce qu'ils avaient ressenti. Je leur demandais leur avis sur ce qu'ils avaient vécu et si leur vision de la beauté, notamment à travers sa mise en perspective avec d'autres sociétés où la beauté est liée à d'autres critères que dans la nôtre, avait été modifiée au cours du projet.

Le philosophe Spinoza souligne l'importance du *conatus*, terme qu'il utilise pour désigner l'effort pour persévérer dans son être, la force intérieure de l'être qui engage sa sensibilité et son intelligence. Chez lui, cette notion,

dynamique et liée aux affects abolit le dualisme corps/esprit. La sensibilité est incorporée à l'œuvre dans le langage. Dans cette perspective, interroger la sensibilité esthétique des jeunes serait leur permettre d'exprimer leur corporéité. La sensibilité est aussi la pierre de touche de l'anthropologie, selon François Laplantine (2008), pour qui l'esthétique s'oppose à un univers dans lequel on ne ressent plus ni plaisir, ni désir. D'autre part, il s'agit d'orienter un goût pour une culture qui soit « bonne » au sens de l'École de Francfort : cette expression, reprise d'Aristote et utilisée tant par Adorno dans ses *Minima Moralia* (1944) que par Habermas et plus récemment par Honneth (Durand-Gassel, 2012, p. 420), signifie combattre tout « *malaise dans la civilisation* » et les perversions de la culture⁵. Comment définir cette vie bonne ? Et peut-on, dans ce contexte, parler de clinique de la culture ?

5. Voir aussi Richard Sennett (2002), *La chair et la pierre*, sur le déni du corps dans notre société

Je propose d'ébaucher ce qu'elle peut être à partir, d'une part, d'entretiens portant sur la culture et, d'autre part, des différents propos théoriques sur la culture tels ceux de Freud et d'autres chercheurs travaillant sur la culture mais aussi sur la notion déjà évoquée de « vie bonne ». Lors des entretiens, les jeunes étaient invités à témoigner de ce qui s'était passé pour eux lors de ce projet afin d'évaluer dans quelle mesure l'expérience qu'ils avaient vécue avait pu modifier leurs perceptions de la réalité et leur jugement esthétique, que ce soit de la culture, de la beauté, du corps ou encore de l'autre sexe. Le but était aussi, en ménageant une interaction verbale avec chacun des adolescents, de marquer la fin du projet par une parole adressée à une personne en propre afin que chacun puisse donner un sens subjectif à cette expérience.

Sigmund Freud définissait la culture comme participant à l'économie libidinale mais il affirmait aussi qu'elle engendre des frustrations et peut conduire au renoncement pulsionnel ; comme le rappelle Paul-Laurent Assoun (2008, p. 166-173), la *Kultur*, selon l'acceptation allemande, est une limite aux revendications de la pulsion. C'est dans cet entre-deux – peut-être de « bonne économie libidinale » – que je me suis proposé d'orienter les jeunes au cours du projet mais aussi durant ces entretiens, en particulier lorsqu'ils se questionnaient sur le sens de certains objets culturels : un renoncement à des plaisirs trop faciles sans pour autant oublier qu'Eros doit orienter le désir.

La position médiatrice que j'occupais m'a ainsi permis de souligner des propositions et interactions qui me paraissaient fructueuses dans le cadre du questionnement sur l'esthétique et sur le rapport au corps. J'ai travaillé sur les perceptions des adolescents et accompagné leur appréciation esthétique à la manière du *Nebenmensch* qui accompagne le nourrisson dans sa découverte du monde extérieur (Schneider, 2011, p. 103-274). C'est à travers cette place de tiers que j'ai donné un cadre clinique et défini une éthique en orientant le regard vers l'émotion esthétique. Cette position ainsi théorisée permettait, à partir des images motrices proposées, que ce soit lors des spectacles ou lors des différents ateliers (danse, histoire de la beauté avec films projetés), que des idées puissent surgir et être

interprétées. Une véritable réflexion sur le corps s'est amorcée en commun, relayée ensuite par des entretiens. Pour Antoine Hennion, sociologue, qui a étudié les grands amateurs et l'attachement aux objets culturels, commencer une réflexion autour d'un objet, c'est commencer à le goûter, à l'aimer : « ce caractère réflexif du goût est presque une définition, un geste fondateur, celui d'une suspension, d'un arrêt sur ce qui se passe – et symétriquement, une présence plus forte de l'objet goûté : lui aussi s'avance, prend son sens, se déploie » (Hennion, 2003, p. 291).

Je fais mienne cette définition du rapport à l'objet culturel qui témoigne de l'importance de la subjectivité et des émotions dans le jugement de goût. Si les diverses modalités d'adresse, du questionnaire écrit à l'entretien personnel, avaient pour but d'évaluer le projet, elles visaient aussi à ce que ce projet prenne une valeur singulière et humanisante aux yeux des adolescents, autrement dit, qu'il soit vecteur de subjectivation⁶ dans la culture.

6. Que le corps apparaisse central dans un renouvellement de la réflexion sur la culture ne doit pas entraîner un effacement de la question du processus fondamental de subjectivation, notion prise en compte par la psychanalyse et les disciplines se réclamant de la clinique, la sociologie clinique notamment. Vincent de Gaulejac rappelle d'ailleurs la place du corps dans ce processus (De Gaulejac, 2009, p. 123-125).

Références bibliographiques

- Adorno, T.-W. (1980). *Minima Moralia, réflexions sur la vie mutilée*. Paris : Payot.
- Assoun, P.-L. (2008). *Freud et les sciences sociales. Psychanalyse et théorie de la culture*. Paris : Armand Colin.
- Assoun, P.-L. (2012). *L'école de Francfort*. Paris : PUF.
- Bouilloud, J.-P. (2013). Penser collectivement. In V. De Gaulejac, F. Giust-Desprairies et A. Massa (dir.), *La recherche clinique en sciences sociales* (p. 269-278). Toulouse : Erès.
- Butler, J. (2014). *Qu'est ce qu'une vie bonne ?* Paris : Payot et rivages.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Le Seuil.
- De Gaulejac, V. (2009). *Qui est je ? Sociologie clinique du sujet*. Paris : Le Seuil.
- De Gaulejac, V., Giust-Desprairies, F. et Massa, A. (dir.) (2013). *La recherche clinique en sciences sociales*. Toulouse : Erès.
- Durand-Gasselien, J.-M. (2012). *L'École de Francfort*. Paris : Gallimard.
- Eco, U. (dir.) (2007). *Histoire de la laideur*. Paris : Flammarion.
- Freud, S. (1919). *L'inquiétante étrangeté et autres essais*. Paris : Gallimard, 1988.
- Freud, S. (1905). *Trois Essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard, 1985.
- Freud, S. (1895). Esquisse d'une psychologie scientifique. In *Naissance de la psychanalyse*. Paris : PUF, 1956.
- Gleyse, J. (1997). Hédonisme philosophique matérialiste et philosophie du goût et de l'odorat. *Corps et culture*, 2. Mis en ligne le 24 septembre 2007, Consulté le 28 février 2014. URL : <http://corpsetculture.revues.org/374>.
- Guy, J.-M. (1991). Les publics de la danse. *Ministère de la culture et de la communication, Direction de l'administration centrale, Département des études et de la prospective*. Paris : La Documentation française.
- Hatchuel, F. (2010). L'école lieu de passage et de transmission : un regard anthropologique et clinique. *Nouvelle revue de Psychosociologie*, 9, 105-120.
- Heinich, N. (1997). *L'art contemporain exposé aux rejets : études de cas*. Paris : Hachette.
- Hennion, A. (2003). Ce que ne disent pas les chiffres... Vers une pragmatique du goût. In O. Donnat et P. Tolila (dir.), *Le(s) public(s) de la culture* (p. 297-304). Paris : Presses de Sciences po.

- Leveratto, J.-M. (2006). *Introduction à l'anthropologie du spectacle*. Paris : La Dispute.
- Laplantine F. (1987). *L'anthropologie*. Paris : Payot, 2001.
- Laplantine, F. (2008). *Le social et le sensible. Introduction à une anthropologie modale*. Paris : Téraèdre.
- Marcelli, D. (2006). *Les yeux dans les yeux, l'énigme du regard*. Paris : Albin Michel.
- Meltzer, D. et Williams, M.-H. (1988). *L'appréhension de la beauté. Le conflit esthétique, son rôle dans le développement, la violence, l'art*. Paris : éditions du Hublot, 2000.
- Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. Paris : La Fabrique éditions.
- Schilder, P. (1980). *L'image du corps. Étude des forces constructives de la psyché*. Paris : Gallimard.
- Schneider, M. (2011). *La détresse aux sources de l'éthique*. Paris : Le Seuil.
- Valentin, V. (2011). Esthétique et élaboration du féminin : l'apport des cours de danse amateur. *Civilisations*, 59, 2, 125-143.
- Winnicott, D.-W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.

Virginie Valentin

Université Evry Val d'Essonne
Laboratoire CERLIS

Pour citer ce texte :

Valentin, V. (2014). Rôle de médiation et d'éveil à partir d'une position d'évaluateur d'un projet culturel. *Cliopsy*, 12, 141-155.