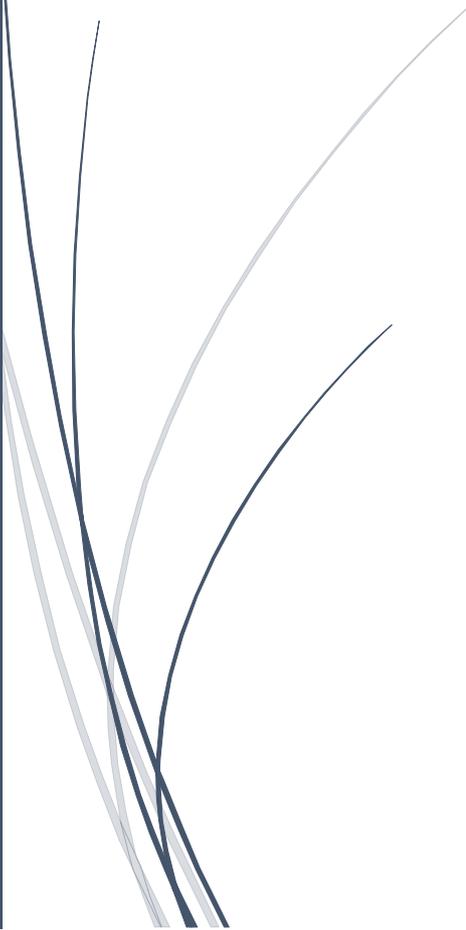




Mai 2023

Un espace de projet écologique

Les Jardins suspendus à
l'école d'Art de Belfort
Gérard Jacot.



Christine Gamba-Nasica et Annie Lasne
Laboratoire Culture, Sport, Santé, Société (C3S) -
Université de Franche-Comté (UFC)

SOMMAIRE

Un espace de projet : les <i>Jardins suspendus</i> à l'école d'Art de Belfort	2
I. L'esprit du Jardin : cultiver l'art de produire des issues	4
Brève histoire : une question d'affinités	4
Un espace de projet pluridimensionnel	5
Du jardin permacole à une promesse d'avenir	5
De la marge à la page	10
II. Le Jardin, un levier capacitaire.....	12
« C'est la puissance de l'œuvre que de nous déloger »	12
Le courage d'être soi.....	16
Une disponibilité à l'expérience	16
Une nouvelle étape du cheminement artistique	18
De la perception de nouveaux échos à des formes tangibles de circulation	23
III. Le Jardin, un espace de socialisation démocratique	27
La pédagogie est une affaire humaine et politique.....	27
Le monde change, l'éducation aussi	28
Un espace d'interactions éducatif	31
Annexes.....	32
Analyse SWOT	33
Descriptif des personnes rencontrées.....	34
Bibliographie	35

Un espace de projet écologique : *Les Jardins suspendus* à l'école d'Art de Belfort Gérard Jacot.

À la rentrée 2018, à titre expérimental, un programme d'écologie appliquée est inauguré à l'école d'Art de Belfort. Dans le contexte sensible de la crise climatique liée à l'anthropocène et, corrélativement à une vision de « *l'art dans sa relation au réel et dans sa capacité à transformer, tant à l'échelle individuelle que collective, les représentations liées à la nature* »¹, les élèves, artistes "en herbe", sont sensibilisés, en actes et en pensées, aux enjeux de la transition écologique.



Source : école d'art de Belfort

L'école d'Art de Belfort accueille, entre autres publics, des élèves et stagiaires répartis dans trois formations : une classe "Art et Vivant" préparatoire aux concours des écoles supérieures d'art et deux formations professionnelles qualifiantes, l'une en "Arts visuels et métiers d'Arts", l'autre en "Arts graphiques".

Tous, selon des volumes horaires variables, intègrent le programme d'écologie appliquée.

L'enseignante en charge du cours est à la fois la maîtresse d'œuvre du projet et la coordinatrice du dispositif articulé aux *Jardins suspendus* de l'école, un site végétal et patrimonial de 1200 m² situé sur les hauteurs d'une fortification de l'architecture militaire de Vauban, qui jouxte le bâtiment de l'école, elle-même ancienne caserne.

Ledit *Jardin pédagogique* a retenu notre attention en tant qu'espace d'éducation alternatif, thématique au cœur de nos recherches. La direction de l'école Jacot a répondu favorablement à notre demande, mettant à profit notre investigation pour une évaluation sociologique du programme².

De manière globale, le constat est sans appel : notre milieu d'existence change avec une radicalité encore inconnue des êtres humains et la façon dont les sociétés vont répondre à l'urgence écosystémique reste incertaine. Aussi, face à cette réalité, nous interrogeons-nous quant à la capacité de « l'école » à mettre, concrètement et collectivement, en travail un monde nouveau, ouvert et durable.

Notre réflexion s'organise autour de deux hypothèses :

¹ <https://www.ecole-art-belfort.fr/les-jardins-suspendus/>

² L'enjeu de l'évaluation est avant tout constructif pour la direction de l'établissement qui, *via* une argumentation solide, cherche à consolider l'expérimentation.

La première est la suivante : ce que propose le programme d'écologie appliquée constitue une scène permettant de saisir, *in situ* et à hauteur de femmes et d'hommes, en quoi une initiative pédagogique peut devenir un levier d'invention de modalités d'apprentissages initiatiques³ et inspirateurs, propres à révéler ou étayer une capacité à agir : « *Plus profondément, le jardin ouvre la possibilité d'un égarement ou d'une dérive, plus ou moins contrôlée, d'où puisse naître l'invention de formes, de modes d'être et d'agir. Bref, une zone lisière, une zone sensible*⁴. »

La seconde postule que le champ d'expérimentation offert par le *Jardin* est une proposition concrète d'un modèle d'action collective participant du processus de socialisation – artistique, politique, culturelle, écologique... – des élèves.

D'un point de vue méthodologique, une observation participante du dispositif d'enseignement a été menée au cours de l'année 2021-2022.

Des entretiens semi-directifs, collectifs et individuels, ont été conduits auprès de groupes d'élèves et élèves alors inscrits dans les trois parcours de formation de l'école d'Art de Belfort mentionnés ci-avant et également auprès d'une dizaine d'anciens élèves, aujourd'hui en emploi ou en poursuite d'études (promotions 2018-2019, 2019-2020 et 2020-2021).

Les initiateurs du projets, directeur de l'école et responsable pédagogique du dispositif, une ancienne élève aujourd'hui stagiaire⁵ de la Haute École des Arts du Rhin (site de Mulhouse) dans le cadre son Diplôme National Supérieur d'Expression Plastique - parcours *Nomade*, ainsi que deux enseignants de l'école Jacot, en volume et histoire de l'art, présents depuis 15 années voire plus, ont fait l'objet d'entrevues⁶.

Le contenu de l'ensemble des discours recueillis, retranscrits intégralement⁷, est au fondement de l'analyse.

Dans une première partie, nous présenterons le dispositif, de sa conception à son déploiement et l'analyserons dans ses dimensions constitutives ; dans une seconde partie, nous apprécierons ses effets, à court et moyen termes, sur la manière d'être au monde, aux autres et à soi des bénéficiaires du programme d'écologie appliquée. Dans une troisième partie, nous nous interrogerons sur la fécondité heuristique de la notion « d'espace éducatif alternatif » dans le cadre du paradigme de la socialisation démocratique.

³ Au sens figuré : « Action de délivrer ou d'acquérir les premiers éléments d'un art, d'une technique, d'une science, les rudiments d'une discipline », *Dictionnaire de l'Académie française*, 9^e édition.

⁴ Brochure publiée par l'école, *Jardiner le monde*, p. 2.

⁵ « *Je suis un peu Pauline dans ses aventures [...]. L'idée, c'était de découvrir ce qu'elle fait avec les élèves en cours [...], d'observer sa manière de travailler, sa manière de créer le réseau [...]. Qu'est-ce qu'elle apporte ? Comment l'apporte-t-elle ? Quel impact ça a ? Comment je peux intervenir, soutenir ?* »

⁶ Au vu du nombre d'enseignants et d'élèves rencontrés, la portée de notre analyse est limitée.

⁷ Un grand merci à Angéline et Louise qui ont réalisé avec minutie ce travail chronophage.

I. L'esprit du Jardin ou « *Cultivez l'art de produire des issues* »⁸

Le *Jardin pédagogique* est le fruit d'un long processus où s'entremêlent affinités électives – relativement à des centres d'intérêt partagés – et recherche de leviers à activer pour un programme durable et rayonnant.

Brève histoire : une question d'affinités

Le directeur de l'école d'Art de Belfort, Jean-Marie⁹, et la responsable du programme, Pauline, ont fait connaissance quand cette dernière était à la tête de sa propre structure associative, *Intermèdes géographiques*¹⁰ et dont Jean-Marie est devenu le Président. L'un et l'autre œuvrent dans une même veine et misent sur la pratique collective « culturelle » en tant que support opérant pour la réappropriation de tout un chacun de son existence. Fidèles à leurs valeurs, ils avancent au gré de leurs engagements.

Les parcours professionnels de Jean-Marie et Pauline se recoupent au moment où la Région Bourgogne Franche-Comté dégage une ligne budgétaire dédiée à « la découverte du développement durable » : Pauline est alors invitée à l'école d'Art pour présenter aux élèves, sous forme de conférences et d'ateliers, le projet d'agroécologie en ville (implantation d'une micro-ferme de maraîchage à Besançon) qu'elle coanime. Selon Pauline, « *On se rendait compte qu'il y a un vide, c'est abyssal le manque de connaissances sur ces questions-là. Du coup, c'est lui [Jean-Marie] qui m'a proposé de venir travailler à l'école et de créer le projet.* »

Le projet, c'est le dispositif du *Jardin pédagogique* : en duo, un dossier est rédigé dans le cadre d'un appel à projet de la Fondation de France, réseau de philanthropie¹¹ qui soutient financièrement des engagements dont l'ambition est de construire des solutions d'intérêt général, concrètes et durables, dites « *clés de changement* » : « *On était clairement tous les deux [...]. On est parti bille en tête. Dès le départ la Fondation a suivi.* »

Les fonds alimentent, entre autres, la création du poste de Pauline, enseignante et coordinatrice du dispositif : « *Le soutien avec la Fondation a vraiment son importance [...]. Ce n'est pas n'importe quelle fondation ! [...]. Ça légitimait aussi ma présence et puis, par rapport aussi aux collectivités publiques. Je pense surtout à la convention qui a eu lieu avec la mairie de Belfort, ça a servi clairement à rassurer les élus. Ils ne l'ont pas formulé comme ça mais je pense que ça a permis que l'on soit reçu et pris au sérieux.* »

Fort de sentiment d'une reconnaissance élargie du bien-fondé du projet et appuyée par la direction de l'école, Pauline prend place au sein de l'école d'Art et œuvre à la déclinaison du programme dit d'écologie appliquée.

⁸ Fragment emprunté à une citation de Fleury Cynthia et Fenoglio Antoine (2022), *Ce qui ne peut être volé. Charte du Verstothen*, Gallimard, p. 21.

⁹ Au sein de l'école d'Art de Belfort, le tutoiement est de rigueur et précise une élève « *on n'avait pas le droit de les appeler Monsieur ou Madame* » : chacun, élèves, enseignants, administratifs, directeur, est donc dénommé par son prénom. Aussi avons-nous fait le choix de nous inscrire dans cette tradition et d'attribuer un prénom fictif aux personnes rencontrées, à l'exception du directeur, Jean-Marie et de la responsable du programme, Pauline.

¹⁰ « Il s'agit davantage d'une structure mobile qui choisit des points d'ancrages éphémères au gré des projets qu'elle développe. En effet, l'association investit temporairement les lieux ou contextes qui l'environnent pour en proposer un autre regard. Elle considère l'existant et se l'approprie comme support ; l'ordinaire devient prétexte et l'anodin s'enrichit d'une dimension poétique. » (<https://lecomtois.com/s5378.html>)

¹¹ <https://www.fondationdefrance.org/fr/>

Un espace de projet pluridimensionnel

« *Le jardin c'est la plus petite parcelle du monde et puis c'est la totalité du monde. Le jardin c'est, depuis le fond de l'Antiquité, une sorte d'hétérotopie heureuse et universalisante.* »¹²

Du jardin permacole à une promesse d'avenir

Le Jardin est une porte d'entrée, un point d'ancrage, un outil... et non un objectif en soi : « *Ce n'est pas un jardin partagé mais un jardin pédagogique* » rappelle Jean-Marie. Ce sur quoi insiste également un enseignant : « *Dès le départ, le jardin suspendu, c'est un outil pédagogique [...], c'est-à-dire, collectivement, comment on arrive à s'en servir et qu'est-ce qu'il nous apporte collectivement [...]. Quel est son rôle dans un dispositif pédagogique global ?* ».

Pauline est en charge du dispositif ; des heures de cours sont inscrites dans l'emploi du temps des élèves et stagiaires ; un programme est détaillé ; des crédits ECTS sont associés au cours ; les compétences sont évaluées... Autrement dit, des repères matérialisent le parcours et renseignent quant au contenu – qui, manifestement, suscite l'intérêt de bon nombre de candidats lors de leur choix d'orientation (nous y reviendrons ultérieurement).

Toutefois, l'essentiel ne réside pas dans cet affichage, il est ailleurs : il est dans « l'expérience » d'un vécu d'un espace physique et relationnel qui instille un souffle et dessine un horizon. « *Le mot "expérience" vient du latin experiri, éprouver [...]. L'expérience vraie ne se réalise pas comme une adaequatio [...] mais justement sur la base d'une inadaequatio, d'une collisio.* » écrit Claire Marin (Marin, 2022, p.192). André Micoud, en référence à Hans Georg Gadamer (Gadamer, 1976), conceptualise la notion d'« *expérience véritable* » : elle est « *ce qui nous arrive et qui implique que notre façon de se raconter notre histoire change* » (Micoud, 1983, pp. 146-147).

Cette qualité d'« *expérience véritable* » du *Jardin* sera éprouvée dans notre seconde partie.

Quand Pauline évoque l'artiste, Robert Filliou – « *Génialissime [...]. Son grand aphorisme, c'était : "l'art est ce qui rend la vie plus intéressante que l'art"* » –, elle présente idéalement le *Jardin* comme un espace ouvert qui rend la pensée disponible pour une construction, individuelle et/ou collective, singulière :

« *En fait, c'est carrément ça. Quand je parlais de réflexion sur l'école d'art, l'objectif, ce n'est pas de produire une quantité d'artistes qui vont se retrouver sur un marché du travail hyper précaire, dans des situations économiques et sociales très difficiles. Le but, c'est de produire des gens qui soient les plus imaginatifs, créatifs, suivant les différentes situations de leur vie. L'art peut permettre ça en fait, de faire des transversalités, de faire des ponts, de rendre la vie plus poétique [...]. Le but recherché, c'est de leur donner cette capacité-là pour eux [...]. Pour moi, l'art c'est un vecteur de transformation sociale. C'est ce qui m'intéresse dans l'art.* »

La pratique de la « culture » dans tous ses états (jardiner, philosopher, lire, écrire, filmer...¹³) est perçue comme un levier « capacitaire ». Pauline retrace des épisodes de son parcours, interprétés par elle-même comme décisifs :

¹² Foucault Michel (1994), « Des espaces autres », in *Dits et Écrits : 1954-1988, Volume 4, 1980-1988*, Gallimard, p. 752-762 (p. 759). Ce texte, écrit en 1967, n'a été publié qu'en 1984.

¹³ Selon ses définitions, la culture peut être beaucoup de choses à la fois : l'action de cultiver la terre, un végétal ; les terres cultivées ; l'ensemble des connaissances acquises, l'ensemble des aspects intellectuels, artistiques d'une civilisation ; l'ensemble des formes acquises de comportement dans les sociétés humaines ; etc.

« Je suis très sensible à tout le patrimoine en termes d'utopie sociale puis de pratique aussi collective de travail. [...] En fait, l'une de mes premières rencontres, c'étaient les "Medvedkine"¹⁴ [...]. Ça m'a beaucoup touchée leur émancipation par la culture [...]. Il y avait une grande soierie artificielle à Besançon, la Rhodiacéta [...]. Il y avait des ouvriers qui, juste avant 68, ont revendiqué des meilleures conditions de travail. L'aspect hyper intéressant, c'est qu'en plus de leurs revendications sociales, il y avait des revendications d'un droit à la culture parce qu'il y avait une bibliothèque, qui était gérée par une militante, qui fonctionnait en fonction des entrées et des sorties des ouvriers – donc, elle pouvait être ouverte la nuit. Et, les mecs avaient encore l'énergie après le travail d'emprunter des bouquins et d'aller lire, pas tous, bien sûr mais un groupe assez actif [...]. Quand ils ont commencé à lancer des grèves [...], des cinéastes de l'époque [...] ont été hyper sensibles à ça et sont descendus à Besançon pour les filmer. Les ouvriers ont retourné le processus d'appropriation parce qu'ils ont dit au cinéaste Godard : "Écoute, c'est bien beau mais tu nous as filmés comme des pingouins sur la banquise". Du coup, Godard a dit : "Puisque c'est comme ça, je vais vous former à tenir une caméra, à quelques notions de réalisation". Du coup, il les a formés et, de fil en aiguille, ils ont fait des films eux-mêmes. En retraçant justement leurs conditions ouvrières et puis comment ils s'en sont émancipés [...]. Ça a été mon premier projet, l'idée, c'était vraiment de remettre en lumière tout ça. Du coup, j'avais invité une artiste qui a fait toute une installation sonore sur les bâtiments de l'ancienne friche. Puis, on avait reprojété tous les films pour que ce soit diffusé [...]. L'influence des "Medvedkine" a été certaine pour la manière dont j'ai développé des projets artistiques [...]. Il me revient un artiste que j'ai beaucoup suivi qui s'appelle Thomas Hirschhorn¹⁵ [...]. Il avait fait tout un projet social, parce qu'il habite à Aubervilliers, ça s'appelait Le Musée Précaire Albinet¹⁶ [...]. Lui, pareil, c'est aussi hyper enthousiasmant [...]. J'ai trouvé ça hyper bouleversant, ça donne envie de partager. »

À l'attention portée aux humains, au patrimoine vivant, s'est ajoutée, chemin faisant, la préoccupation plus large du vivant non humain avec, professionnellement, le projet d'agroécologie en ville évoqué ci-avant et, personnellement, un mode de vie, une façon d'être, *« Je suis tout le temps en train de lire, de me documenter, de me remettre aussi à jour parce que ça bouge pas mal [...]. Après, ça m'intéresse. »*.

Le principe de réalité douloureuse du changement climatique lié à l'anthropocène et de ses dommages avérés associé aux constats faits, directement (par exemple, lors des premiers ateliers mis en place au sein de l'école d'Art Jacot) ou indirectement (*« L'autre jour, je suis allée à une réunion, il y avait une enseignante en CDI, elle me disait que les lycéens savent très bien que c'est la catastrophe et qu'en fait on les noie sous les mauvaises nouvelles sans leur donner aucune solution concrète à expérimenter et à vivre. »*), corroborent la posture adoptée par Pauline :

« Bien évidemment, j'ai des angoisses, il y a des nuits où je ne dors pas mais je ne vais pas leur diffuser ça, je ne suis pas là pour ça [...]. On est tous hyper démuni par rapport à ce qui se passe, ce qui va y arriver, on est abruti de mauvaises nouvelles [...]. Je ne suis pas là pour les enfoncer encore plus là-dedans, au contraire. Il faut leur donner des outils, ils ont vraiment besoin de ça [...]. Il faut que je leur montre qu'on peut y arriver même si c'est très contraint. »

¹⁴ Pauline précise que c'est en hommage au réalisateur soviétique Alexandre Ivanovitch Medvedkine (1900-1989) et à ses pratiques (*« C'est un grand cinéaste soviétique qui lui avait dans la veine aussi cette question de l'émancipation des masses par la culture [...]. Il sillonnait l'Union Soviétique à bord d'un train et il filmait, montait directement dans le train et diffusait le soir même »*), que les ouvriers de la Rhodiacéta se sont baptisés les « Medvedkine ».

¹⁵ Artiste plasticien suisse né le 16 mai 1957 à Berne dont l'œuvre est empreinte de considérations sociales et politiques.

¹⁶ Le Musée Précaire Albinet avait pour objectif d'exposer des œuvres clés de l'histoire de l'art du XXe siècle, en partenariat avec le Centre Pompidou et le Fonds National d'Art Contemporain, en impliquant activement les habitants du quartier dans toutes les phases du projet. Ce projet s'est fondé sur la foi dans l'idée que la rencontre individuelle avec l'œuvre d'art peut changer la vie, en l'occurrence ici des personnes qui, pour des raisons essentiellement sociales, économiques et culturelles, n'y ont pas accès.

En tenant ces propos, Pauline traduit en actes ce que le philosophe et naturaliste, Baptiste Morizot, préconise dans *Manières d'être vivant. Enquêtes sur la vie à travers nous*¹⁷ – ouvrage discuté avec les élèves et effectivement, par ailleurs, cité par des étudiants sortants comme une lecture marquante¹⁸.

Baptiste Morizot, à la lumière de la pensée de Spinoza, s'interroge sur la puissance d'agir face à l'état alarmant de la planète : « *Si on envisage la crise et qu'on s'engage simplement avec le moteur de l'indignation, il arrive ce que l'on sait : on est submergé de nouvelles désespérantes, et cela aboutit au sentiment d'impuissance. Ou bien on renonce et on pense à autre chose, ou bien on se durcit dans le ressentiment et on entre dans le radicalisme rigide, typique du militantisme rageur d'écran d'ordinateur. Je pense que l'engagement collectif dont nous avons besoin pour défendre l'habitabilité de cette Terre, pour défendre notre monde, ne peut prendre réellement son envol que quand il dispose de deux ailes. En effet, parallèlement à cette nécessité du sentiment d'injustice, il faut ce que Spinoza appelle de "l'amour" [...], suivant sa définition, la joie associée à l'existence de quelque chose. Par joie, il entend le sentiment de passage à une puissance d'agir et de penser supérieure. Dans la joie, notre puissance d'agir individuelle et collective est augmentée. C'est la deuxième aile. L'engagement ne vole pas loin, il ne vole pas longtemps si on lutte seulement contre : il faut lutter aussi pour. [La joie] qui m'intéresse, c'est la joie à l'idée d'être vivant, être de ce monde, partager avec les autres vivants une communauté de destin et une vulnérabilité mutuelle [...]. À mon sens, tout engagement pour préserver l'habitabilité de ce monde commun est profondément amputé s'il ne dispose pas de cette deuxième aile pour voler haut et fort [...]. Pour s'engager, nous avons besoin de l'indignation pour armer l'amour, mais nous avons besoin de l'amour du vivant pour maintenir à flot l'énergie, et savoir quel monde défendre. »¹⁹*

Résolument, Pauline opte pour une attitude optimiste (et non utopiste) associée à des expériences sensibles :

« *Je pense que ça repose pas mal aussi sur la manière qu'on a de partager les choses. Je me rends compte aussi que je ne veux pas les accabler, j'essaye toujours d'être positive, je pense que ça a son importance dans la manière dont je transmets le contenu. C'est vraiment être dans le faire, je me repose pas mal sur l'éducation populaire. Donc, parfois je pense à mes cours de technologie ! Se mettre tout de suite à empoigner les objets, les réaliser, les redémonter [...]. On fait tout ensemble sur le vif [...]. C'est toute cette histoire de redevenir sensible, c'est la transmission par nos cinq sens. »*

Son collègue, enseignant en volumes, qualifie d'« *écologie joyeuse* » l'attitude de Pauline – qu'il approuve : « *La situation est certes plutôt dramatique mais notre rôle, c'est de les élever à quelque chose [...]. C'est éviter aussi ce côté dogmatique parce que finalement, la plupart, ils ne sont pas équipés. »*

Les élèves eux-mêmes (nous y reviendrons) apprécient « *la manière de faire de Pauline. C'est hyper inspirant, hyper riche, hyper fluide, hyper simple [...]. À son échelle, avec le contact humain, elle nous fait découvrir des choses [...]. Elle n'est pas du tout défaitiste, elle est toujours pleine de solutions, elle nous indique plein de collectifs, de gens qui mettent des choses en place un peu partout, même en plein Paris. C'est hyper rassurant. »²⁰*

¹⁷ Livre publié en 2020 aux éditions Actes Sud.

¹⁸ « *Je me souviens qu'on parlait de lecture avec Pauline et elle nous avait parlé d'un livre qui s'appelle Manières d'être vivant de Baptiste Morizot* » (Kanchan).

¹⁹ Extraits de l'article : « *Il faut politiser l'émerveillement* », Nicolas Truong, *Le Monde*, 04 août 2020. https://www.lemonde.fr/series-d-ete/article/2020/08/04/baptiste-morizot-il-faut-politiser-l-emerveillement_6048133_3451060.html

²⁰ Propos tenus par une élève de la classe *Art et Vivant* lors d'un Focus group.

Posté sur une ligne de crête, le programme d'écologie appliquée autour des *Jardins suspendus* est conçu par Pauline comme une réponse concrète ouvrant une voie originale qui crée des conditions propices à un état d'esprit et à une action réparatrice et/ou créatrice :

« C'est autant produire de l'art différemment qu'apprendre à voir différemment son environnement aussi. Quand je parle d'environnement, je parle autant des personnes que de ce qui compose le territoire, les paysages, les forêts, tout ce qui nous environne en fait. »

À l'instar du paysagiste Nicolas Deshais-Fernandez, qui, lors d'une interview²¹, déclare : *« Moi je fais de la pédagogie, je sème. Les prochaines générations auront entre leurs mains, je l'espère, un terrain plus fertile »*, Pauline fermente, ensemence, greffe, plante... pour amener à repenser le rapport au vivant non humain et à s'engager pour préserver « l'habitabilité » de la planète.

Parmi les conditions opérantes, bien sûr il y a la manière (la pédagogie que nous développerons ultérieurement) mais la cible n'est pas sans importance, loin de là, les élèves et stagiaires se laissant surprendre et étant disposés à entrouvrir la porte de l'aventure : *« La prépa, c'est là où tu te cherches, c'est là où tu ouvres les champs [...], c'est un endroit de découvertes encore supplémentaires, c'est tellement foisonnant, c'est tellement inspirant. »*²².

Pauline reconnaît, par retour d'expériences, que sensibiliser les jeunes gens est la piste potentiellement la plus porteuse pour, dit-elle, *« faire bouger les lignes »* en matière de pratiques et usages étayant la transition écologique :

« Je me dis que pour influencer les choses, il faut partir des étudiants [...], de la base [...]. Il y avait des rencontres nationales d'écoles d'art supérieures dernièrement à Grenoble, c'étaient beaucoup de directeurs-directrices [...]. Quand je leur parlais de mon programme, ça ne les intéressait pas [...]. Je suis revenue assez déprimée de cette rencontre mais ça va mieux puisque je me dis que ce n'est pas avec eux que je compose mais c'est avec les étudiants : les élèves en parlent, ils montent des projets sur le mode du volontariat, ils influencent les enseignants, par exemple, à Mulhouse [...], à Saint-Étienne. »

Ce que son collègue, Edward, interprète en les termes suivants : *« Vu qu'on les propulse ailleurs, ça permet d'amener une dynamique [...]. On lance des gens sensibles à ça et en plus qui pourront être moteurs pour pouvoir éventuellement lancer quelque chose et ça, c'est important. S'ils en ont envie. S'ils n'en ont rien à foutre, ils ont le droit aussi. Il y a de ça, comme une ruche finalement. »*

Cette démarche est encouragée de façon plus générale par des auteurs tels que Cynthia Fleury et Antoine Fenoglio (2022) ou encore Bruno Latour (2022), pour lesquels toute révolution commence par le bas, dans la marge, dans un espace de réappropriation, personnelle et/ou collective, de sens, selon des modalités d'agir variées.

À titre d'illustrations, deux actions insufflées par l'enseignant en volumes, orientées par une même vision écologique : *« Pour moi, la chose à laquelle j'essaye de réfléchir aujourd'hui par rapport au jardin – et pas qu'ici, ailleurs aussi – c'est de savoir ce qu'on laisse et quelles traces on laisse quand on produit quelque chose. »*

La première modalité d'agir est pédagogique : *« Là où le jardin est quelque chose d'intéressant pour moi, c'était que c'était quelque chose qui ne s'arrête pas et qui est par cycle, quelque chose qui arrive et qui repart, qu'on ne maîtrise pas. C'est tout l'intérêt, je trouve, de travailler à travers ce vivant [...]. C'est de tout ça que j'ai envie de faire prendre conscience aux étudiants. Donc c'est assez simple, je leur ai demandé de travailler avec des feuilles à rouler en chanvre, de fabriquer des petits étuis, des contenants. Ils ne le savaient pas au départ et sont partis [...] prélever des graines, puisque ça tombait*

²¹ In *M le Magazine du Monde*, 4 nov. 2022.

²² Propos tenus par des étudiants de classe *Art et Vivant* lors d'un Focus group.

à la période de septembre-octobre sur ce lieu. Suite à ces prélèvements qu'ils ont faits dans cette forêt, ils sont revenus ici, et il y avait une deuxième étape, qui était de créer un endroit pour les conserver à travers des éléments de recyclage (cartons, boîtes en plastique). Ils ont été conservés là-dedans et la troisième étape a été de réaliser des récipients pour pouvoir accueillir ces graines et les faire pousser. L'idée, c'était de pouvoir réimplanter ces graines prélevées dans un autre endroit, de les remettre ici dans le jardin. Donc, là, les sachets au CBD se dégradent, avec ça, on les met avec les graines, ils partent. [...] J'ai l'impression qu'on était dans un cycle, tout ça finit dans le jardin, on n'engendrait finalement pas de déchets, c'était ça qui m'intéressait à partir d'un prélèvement et d'un déplacement. »

La seconde reflète la nature du travail artistique personnel d'Edward : « J'ai plutôt une formation autour de l'objet, la sculpture, la microarchitecture. Très rapidement, je me suis posé la question des matières [...], comment on pouvait détourner des éléments, des matières et pouvoir proposer un autre objet [...]. Se dire, on prend déjà ce qui existe [...]. Puis là, depuis une dizaine d'années [...], je commence vraiment à essayer de prendre ce qui est proche de moi [...]. Je travaille en ce moment avec une tuilerie qui est près de chez moi, cinq générations, ils vont dans un champ qui est à cinq cents mètres, ils prélèvent l'argile et l'emmènent dans leur entreprise, ils fabriquent leurs tomettes, leurs tuiles [...]. J'essaie d'avoir un cercle le plus simple et déjà d'anticiper éventuellement ce que ça va devenir et qu'est-ce qu'on pourrait en faire [...]. Les dernières pièces que j'ai faites dans une galerie [...], si les gens voulaient faire, ils téléchargeaient et les construisaient dans un FabLab collectif. Finalement, je ne vendais pas d'objets, je vendais juste le modèle parce que je voulais qu'ils le fassent, ça ne m'intéressait pas qu'ils le récupèrent comme ça, tout prêt. »

Faire du Jardin « un lieu expérientiel (divulguant des savoirs) et d'expérimentation de nouveaux contrats sociaux »²³ requiert une recherche permanente de la juste mesure pour amener les élèves à faire leur propre cheminement individuel.

Le cours-atelier de Pauline est construit dans l'articulation de références pluridisciplinaires (écrits philosophiques, botaniques, écologiques, géologiques, biomimétiques...) et d'activités pratiques (« On peut faire de la cuisine, de la couture, du jardinage, du bricolage. »).

Elle propose, ainsi, des outils conceptuels et techniques, soit un équipement mental et matériel pour l'émergence d'une relation au monde, aux autres et à soi-même, selon le modèle des sciences du design dont l'essence même, rappellent Cynthia Fleury et Antoine Fenoglio, est « réconcilier le dessin et le dessein, autrement dit réconcilier le faire et le penser, au sein d'un projet qui voit esthétique et éthique se relier dialectiquement, l'une alimentant l'autre. »²⁴



Source : école d'art Jacot

²³ Cynthia Fleury et Antoine Fenoglio (2022), *Op. Cit.*, p. 34.

²⁴ Cynthia Fleury et Antoine Fenoglio (2022), *Op. Cit.*, p. 8.

L'intention première de Pauline est bien celle du partage, terme récurrent dans ses propos. Cette dernière fait « *don* » (selon l'acception de Marcel Mauss²⁵), dans l'interaction, de son savoir, de ses découvertes, de ses questionnements, pariant sur une réceptivité des élèves et une appropriation personnelle.

La seconde partie se proposera d'analyser en référence au cycle du don maussien, la capacité des élèves à « *recevoir* » et à transformer (ou « *rendre* ») ce qui est « *donné* ».

De la marge à la page

Le programme d'écologie appliquée est un audacieux projet « politique » (développer une forme de citoyenneté par rapport au vivant), pensé, dans un premier temps, pour positionner l'école d'Art Jacot comme un acteur territorial (local) à part entière de la transition écologique mais également pour être déployé, à moyen terme, à une plus grande échelle (régionale et nationale) : « *Ce qu'on essaye de faire, c'est que ça résonne en dehors de l'école, ça serait aussi les enjeux* » (Edward).

Trois niveaux d'action, sous forme de réseaux en chantier, sont investis pour consolider le projet et essaimer, directement ou indirectement, selon des configurations diverses, mais tendant toutes à prendre soin du climat.

La première mise en réseau, précise Pauline, « *c'est de se dire que pour proposer un enseignement pédagogique de qualité, c'est faire en fonction des ressources locales, composer avec la richesse d'un territoire. Donc, c'est vraiment la mise en réseau très locale au sens où j'identifie toute une série d'acteurs, d'intervenants possibles qui vont rentrer dans la pédagogie [...]. Il y a tout un panel de personnes avec qui on va composer la pédagogie comme on fait de la permaculture.* »

Les parties prenantes sont, par exemple, « *le garde forestier dont je vous ai parlé, [la maison de l'environnement, l'apiculteur], l'anthropologue qu'on invite, des artistes qui se sont installés, des scientifiques. Pour moi, la mise en réseau, c'est aussi avec vous [Université].* »

Ce sont également les élèves et les enseignants de l'école d'Art : « *Mon réseau local, c'est super parce que c'est un réseau sur lequel je peux m'appuyer.* »

La seconde mise en réseau élargit le périmètre à la région Bourgogne Franche-Comté, « *c'est plutôt mon réseau arts et vivants [...]. L'idée c'est de proposer un nouveau rapport à la culture et ça je le réfléchis avec des artistes qui sont installés à la campagne, qui réfléchissent à ça aussi, c'est-à-dire à toutes ces pratiques liées au vivant, à l'art et au design [...]. Ce dont je souffrais jusqu'à présent, c'était une certaine légitimité intellectuelle vis-à-vis du sujet [...]. C'est pour ça aussi que je m'associe avec des artistes qui sont dans la même démarche que moi parce que l'idée, c'est vraiment de faire reconnaître cette nouvelle approche, que ce soit réapproprié par d'autres acteurs culturels, artistiques. Je n'ai pas du tout vocation à rester dans mon coin parce que ça n'a pas de sens.* »

Identifier des alliés, se découvrir mutuellement, apprendre l'un de l'autre, dégager des points d'appui communs pour un maillage influent, telle est la méthode privilégiée.

La troisième mise en réseau, « *c'est comment faire bouger les écoles d'art [...]. C'est national et c'est les personnes qui gravitent à la périphérie des écoles d'art et qui se questionnent sur comment renouveler le contenu, les pratiques, les usages en école d'art. Nous, on est à la marge, on n'est pas une école supérieure d'art. Il y a des étudiants qui sont à la marge et qui essaient de faire bouger l'école d'art par des nouveaux usages [...]. J'arrive à me dire que si ce que j'aurai proposé à Belfort peut être réapproprié par d'autres, ce serait chouette [...]. Prenez [mon cours], allez-y. C'est un contenu pédagogique, je l'ai imaginé mais il est tout à fait réadaptable selon chaque contexte d'école d'art, de*

²⁵ Mauss Marcel (1983), « Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques », in *Sociologie et Anthropologie*, Paris, PUF (1^{re} éd. 1950), pp. 142-279.

villes, de régions, de personnes. Mais, il n'y a pas cet écho-là ! Par contre, la Fondation de France l'a bien compris [...]. Si on arrive à être "clé de changement", je pense que là ça pourrait nous permettre de faire bouger les lignes [...], au niveau des directions justement, parce que mine de rien, être en proposition d'innovation pédagogique reconnue par la Fondation, peut-être que ça peut provoquer quelque chose. »

Les trois réseaux sont en cours de construction, le premier étant le chantier le plus abouti avec notamment la mise en place d'un écosystème local fonctionnant en mode circuit-court.

Pour l'école d'Art de Belfort, l'enjeu est manifestement pluriel²⁶ : visibilité et identité de l'école en tant qu'acteur « politique » territorial et « clé de changement », transformation ou élargissement de la représentation de l'artiste quant à son rôle dans l'imagination de futurs possibles, légitimité à l'égard des collectivités locales et régionales, reconnaissance par les pairs (les directions d'écoles d'art supérieures).

En défrichant, en frayant des voies, en essaimant, le programme semble « faire école » et constituer alors, selon les termes de Cynthia Fleury, une « *proof of care* » participant activement au « *climat de soin* »²⁷.

La seconde partie, relativement à l'hypothèse selon laquelle le champ d'expérimentation offert par le programme d'écologie appliquée transforme la manière d'être au monde, aux autres et à soi, se propose de donner à voir le processus par lequel il « résonne », ou non, auprès des enseignants et des élèves.

²⁶ Un enseignant rappelle pertinemment le statut de l'école d'Art de Belfort : « *On est une école de transition [...]. C'est des gens qu'on a très peu de temps en fait [...], 7-8 mois [...]. Au départ, les gens viennent faire un dossier puis passer les écoles d'art, c'est ça le principe, c'est une prépa [...]. Du coup, le fait d'y mettre une dimension autre [...]. Nous, on va essayer de la poser plutôt comme quelque chose où on butine, où on découvre. Et leur laisser le choix. Soit, plus tard, ça les habite encore, soit finalement, ils n'ont, peut-être, pas envie de rentrer là-dedans [dans une transversalité] parce qu'ils considèrent que l'art, ou autre chose, ça ne sera pas ça ».*

²⁷ Ou « *cloud of care* ». La notion telle que définie par Fleury Cynthia et Antoine Fenoglio est inspirée, disent-ils, des travaux de Bouchain Patrick et Latour Bruno (*Op. Cit.*, p. 13).

II. Le Jardin, un levier « capacitaire »

L'espace jardin a un vécu pluriel et antérieur au démarrage de l'expérimentation : « Avant qu'il y ait le jardin, moi j'allais souvent là-haut », raconte Edward, un enseignant ; « On le connaissait, on y allait de temps en temps, on savait qu'il existait mais on ne s'y installait pas [...]. On ne pouvait pas l'utiliser, on n'en était pas les usagers » nous dit sa collègue Rosa.



Source : école d'art Jacot

« C'est la puissance de l'œuvre que de nous déloger. »²⁸

Dès l'annonce du projet des *Jardins suspendus*, l'accueil est favorable du point de vue des enseignants, qui plus est, sont des artistes et dans une posture de recherche permanente. D'emblée, d'après les propos recueillis, le dispositif semble faire sens : « Il y a une communauté très forte entre ce jardin et l'art, c'est-à-dire que, tous les deux, ce sont des supports d'expériences sensibles. Donc, c'est fondamental et c'est sans doute ce qui fait vraiment la pertinence du jardin » (Rosa).

Toutefois, il est assorti de questionnements : « Au départ, on ne savait pas trop ce qu'on allait en faire [...]. On était une école d'art et c'était une expérience totalement nouvelle dans une école [...]. On s'est tous posé la question : "Comment utiliser le jardin ? Comment faire usage de ce jardin dans chacun de nos cours ?" Ce n'est pas une évidence. On se questionne encore tous, enfin moi, oui » (*ibid.*).

Si la problématique est commune, il importe que chacun s'articule au *Jardin* selon son profil, son ressenti, ce sur quoi insiste Edward en tant que condition *sine qua non* de la transformation du projet :

« Après il y a aussi cette liberté individuelle en tant qu'enseignants-artistes, comment nous, chacun à notre niveau, on arrive à puiser dans cette ressource [...]. Je suis assez convaincu que chacun doit garder une liberté individuelle dans le comment il se l'approprie puisque c'est des visions très diverses et variées [...]. Chacun met des curseurs où il veut. [...]. Je vois vraiment [le jardin] comme un outil à ma disposition avec quelqu'un qui est référente, Pauline [...]. Elle peut transmettre des choses théoriques, conceptuelles, pragmatiques aussi par rapport à des essais, mais le décalage artistique, la poésie, c'est plutôt nos rôles [...]. Dans l'art, la réalité, on est là pour s'en servir et on la décale, on lui amène autre chose, on la regarde d'un autre côté. Le réel est là avec toutes ses complexités et une pratique artistique nous permet de l'emmener peut-être un peu ailleurs [...]. Je vois ça comme ça. »

²⁸ Claire Marin (2022), *Être à sa place. Habiter sa vie, habiter son corps*, édition de l'Observatoire, p. 132.

Aussi le *Jardin* donne-t-il du jeu²⁹ et, dans les interstices, place est faite à une effervescence créative et récréative qui prend des formes diverses : « *Il faut vraiment le voir comme un petit îlot [...]. Finalement, il n'y en a aucun d'entre nous qui est agriculteur ou qui a une formation là-dedans, enfin dite paysagère !* » (ibid.).

Quatre années plus tard, le constat est unanime :

« *Je pense qu'on progresse. Déjà, il y a Pauline qui est là, et moi, j'ai l'impression dans ma partie, dans chaque cours, je cherche, chaque fois, à y intégrer quelque chose avec des nouvelles problématiques et un rapport avec la matière que j'enseigne [...]. Je n'ai jamais dissocié ma pratique de pédagogue avec ma pratique d'artiste, elles sont intimement liées, elles se renvoient, se nourrissent l'une à l'autre. Ce qui se passe ici est directement renvoyé sur mon travail, elles avancent ensemble* » (ibid.).

« *C'est vrai qu'il nous alimente d'un point de vue humain, individuel, dans la pédagogie, ça s'est sûr [...]. Je pense qu'il nous a tous fait vraiment repenser notre enseignement et nos pratiques, parce qu'on est quasiment tous artistes [...]. Cette liberté de recherche, finalement que j'ai ici, est encore alimentée par la présence de ce jardin* » (Rosa).

Manifestement le processus, en cours, se poursuit et Pauline, proche de ses collègues, pense que « *les gens ont une sensibilité qui était déjà là, en sommeil, et qui s'est mise en lumière parce qu'il y avait cette proposition-là.* »

Autrement dit, davantage qu'une révélation, le programme d'écologie appliquée s'inscrit dans un cheminement artistique et pédagogique, ce dont fait part Rosa :

« *Avant même le jardin, j'avais déjà une pratique qui avait des accointances avec les pratiques que certains artistes ont maintenant et qu'ils développent beaucoup plus. Néanmoins, je suis en train de me réinterroger plus sur les matériaux : "quels matériaux je pourrais peut-être refabriquer ?" [...]. J'utilise beaucoup de matériaux naturels, par exemple, j'ai beaucoup travaillé avec les plumes, avec aussi ce que je pouvais ramasser dans la nature, des écorces, des choses comme ça [...]. Voilà où j'en suis dans ma pratique artistique.* »

S'agissant des élèves et, au dire d'Edward, l'éventail des possibles est plus large, la même ressource que constitue le *Jardin* pouvant confirmer ou accentuer un engagement mais également enclencher ou réorienter un choix de vie : « *C'est un début de façon de concevoir l'école d'art [...], une forme de citoyenneté, enfin une citoyenneté par rapport au monde, par rapport au vivant. Certains l'ont déjà, on ne fait pas grand-chose finalement si ce n'est de les nourrir autrement. Puis, d'autres, ça les éveille à deux, trois choses. [...]. Peut-être que dans 5-6 ans ils se rappelleront. Si on arrive à faire ça en 7-8 mois, je trouve ça bien.* »

Notons que le *Jardin* est investi d'une dimension conviviale, d'« *usages collectifs* » que nombreux, enseignants et élèves³⁰, évoquent : « *On a toujours eu des moments partagés mais c'est vrai qu'ils augmentent. Par exemple, on va déjeuner au jardin dès qu'on peut. Ça entretient quand même cette dimension de partage même si, vous l'avez bien compris, on est assez peu en même temps à l'école, on se succède, mais c'est vrai qu'il y a ces moments où l'on se retrouve.* » (Rosa).

Par retour d'expérience, les enseignants ont conscience que les jeunes gens, pour la plupart, intègrent l'école pour préparer les concours aux écoles d'art supérieures, que la formation est intense,

²⁹ Au sens mécanique du terme.

³⁰ Lors des Focus groups, l'aspect convivial est récurrent dans les propos des élèves. Toutefois d'autres usages (solitaire et/ou clandestin) se dégagent des entretiens collectifs et individuels. Voir p. 19.

que le temps est court... Ils savent aussi que ces élèves ont un profil particulier, oscillant souvent entre certitude quant à leur orientation et incertitude quant à leur avenir.

Aussi « *Il faut faire attention de ne pas les étouffer [...]. Il faut qu'ils aient le temps de digérer tout ça, de se positionner [...]. J'ai l'impression que, parfois, c'est plus quand on les voit plus tard, qu'on sent que ça a construit des choses [...]. Souvent une pratique artistique, il faut pouvoir être un peu libéré pour pouvoir se laisser aller [...], il faut être un peu léger, il faut rêver et, là, il y en a plein qui sont très ancrés dans la réalité* » (ibid.).

Rosa confirme ce point de vue. Au fil des années, constate-t-elle, les centres d'intérêt des élèves « *bougent collectivement* », la question, par exemple, du « *féminisme a pris beaucoup d'ampleur* », alors que, selon elle, ce qui est un trait à l'écologie reste encore en sourdine dans le cadre de leurs questionnements spécifiquement artistiques :

« *Je pense qu'il y a quand même un impact mais que je sens plus dans leur mode d'être pour l'instant que dans leur pratique artistique [...]. Ce n'est encore pas tout à fait là, à part quelques étudiants qui sont plus militants [...], qui ont amorcé une pratique. Si mes souvenirs sont bons, ça reste plutôt ponctuel pour certains travaux, c'est-à-dire qu'il n'y a pas tout un dossier artistique qui serait dédié, où l'on sentirait cette dynamique-là [...]. Il y a parfois une critique sur ce que peuvent parfois faire les artistes dits écologiques. Je pense à un artiste comme Olafur Eliasson³¹. Mais, en tout cas, ils n'ont pas encore réussi à transformer cette expérience à mon sens dans une activité, qu'elle soit intellectuelle ou artistique [...]. Ils n'arrivent pas encore à faire le lien entre l'art, l'environnement, le monde du vivant me semble-t-il, sauf si les enseignants les amènent sur ce domaine-là.* »

Cette dernière remarque conforte la démarche dans laquelle l'école et ses enseignants se sont engagés et donne sens au travail de réflexion et d'action, *in situ*.

En l'observant tout simplement, en s'en inspirant, en donnant libre cours à ses intuitions et ressentis, le *Jardin* est perçu comme un espace protégé de respiration, de régénération, comme une ressource existentielle, tant pour les artistes professionnels que ceux en herbe :

« *C'est vraiment une culture du vivant qu'on essaye, chacun à notre niveau, d'apporter pour que leurs pratiques, peut-être, changent [...]. Ma question maintenant, c'est comment faire le saut entre cette expérience sensible du jardin et comment aussi amener les étudiants à comprendre qu'ils peuvent se servir de leurs expériences sensibles [...]. On ne sait plus, on sait mal, on n'arrive plus à être en relation directe avec le monde et les êtres qui nous entourent. Le jardin doit permettre de répondre finalement à cette crise de la sensibilité [...]. Le jardin, il a cette importance-là. C'est un support pour les amener à faire des expériences sensibles et directes, sans médiation puisque c'est un peu ça notre souci à tous.* » (ibid.).

« *Le jardin, c'est une réalité vivante, foisonnante, c'est mort, c'est vivant [...]. Ça va tomber par terre, finalement ça va se dégrader, ça va disparaître, c'est pas grave en fait, ça retourne à la terre [...]. Ça me fait plaisir de renvoyer quelque chose, comme un cordon ombilical à travers la matière [...]. Ça donne de l'énergie [...]. Ça ressource [...]. Notre rôle, surtout en ayant des jeunes de 18-19 ans, c'est aussi de s'émerveiller sur des choses joyeuses et de passer par ces éléments, ces outils-là, pour pouvoir en parler.* » (Edward).

Les élèves sont présentés par les enseignants comme des jeunes courageux, rarement inscrits dans des parcours linéaires et qui se trouvent à une période charnière, celle de leur orientation, cette fois choisie, parfois envers et contre tout... Ils laissent entendre que leur passage à l'école d'Art Jacot peut être bienfaisant.

Ainsi Edward raconte, « *Moi j'aime beaucoup ces profils justement, des gens qui sont plein d'incertitudes, qui sont un peu fragilisés et que là, en 6-7 mois, ça a gonflé ! [...]. Se dire on y va [...]. Ils*

³¹ Artiste contemporain islando-danois.

s'accrochent [...] Il y en a certains, ils rebrillent, ça les a relancés [...]. D'autres qui sont là, ils font une année et se rendent compte que ce n'est pas pour eux pour l'instant, c'est bien aussi, ça sert aussi à ça, ce n'est pas perdu. »

Omniprésents dans les propos des enseignants et de l'équipe dirigeante, les élèves se sont également exprimés directement lors d'entretiens semi directifs, individuels ou collectifs. C'est à partir du matériau recueilli que sera appréciée la manière selon laquelle ils interprètent, durant leur année de classe préparatoire ou une à quatre années après³², leur vécu de ce programme d'écologie appliquée à l'école d'art de Belfort.

En référence aux notions de « *don* » et « *contre don* »³³, l'analyse se propose de restituer le processus par lequel les élèves sont capables de « *recevoir* » et de transformer (ou « *rendre* ») ce qui leur est « *donné* ». Ce processus est enclenché, d'abord, par ce qui conduit les jeunes gens à prendre la décision d'intégrer une formation d'Art, les *Jardins suspendus* n'interférant que plus tard³⁴ dans leur choix et/ou leur vision de l'école de Belfort.

Le courage d'être soi

Les profils des candidats aux formations d'Art sont diversifiés. En amont de l'entrée à l'école d'art de Belfort, des plus ou moins jeunes, filles et garçons, titulaires d'un baccalauréat professionnel ou général – avec ou sans option Arts, poursuivant ensuite, ou non, des études supérieures (licence, master) et dont les parcours sont parfois entrecoupés volontairement (année de césure) ou non (par défaut) par des espaces temps, variablement en harmonie avec leur intuition, mais toujours décisifs par rapport à un projet de vie. Certains travaillent et/ou sont à la recherche d'un emploi. Dans ce dernier cas, *via* Pôle emploi, ils intègrent l'école Jacot en tant que stagiaires de la formation professionnelle³⁵. Ils sont originaires de Belfort, Montbéliard, Audincourt, de la Franche-Comté (Lons le Saulnier...), de régions autres (Alsace, Isère, Nouvelle Aquitaine, Côte d'Azur...) voire de pays étrangers (Belgique, Brésil...).

Quel que soit le chemin parcouru, ce que les élèves semblent partager, c'est à la fois leur vulnérabilité et leur courage – qu'eux-mêmes, énoncent furtivement et que l'équipe pédagogique reconnaît.

La fragilité, l'incertitude, la sensibilité, des faiblesses *a priori*, présument que quelque chose chez les élèves n'est pas figé, que l'horizon des possibles reste entr'ouvert.

Le courage, d'après Cynthia Fleury (2010), c'est ce qui « *fait devenir courageux, le petit acte quotidien qui alimente l'estime de soi* » et elle l'aborde comme « *le moteur d'une entrée dans le monde* » : il est, écrit-elle, « *affaire de commencement parce qu'il est l'une des plus sûres manifestations de la volonté.* »

Intuitivement, les candidats, en quête de sens, saisissent l'école d'Art de Belfort comme un espace répondant à – voire les réconciliant avec – leur ambition et les autorisant à voir ce qu'il s'y passe : « *C'est ce que je voulais déjà faire en sortant du lycée mais j'étais partie en droit* » (Niki) ;

³² Pour rappel, l'expérimentation des *Jardins suspendus* a débuté à la rentrée 2018-2019.

³³ Mauss Marcel (1983), *Op. Cit.*

³⁴ Les élèves des promotions récentes disent que le programme d'écologie appliquée a été déterminant dans leur choix. Des lettres de motivation de candidats à la prépa vont dans ce sens : « *Il y en a qui parle du jardin dans leurs lettres [...]. Ils étaient d'ailleurs plus attirés par ça que par les concours, ils le mettaient plus en avant !* » (Louise).

³⁵ « *Lorsqu'on était en formation arts graphiques, on est quand-même des demandeurs d'emplois, parfois dans des situations très précaires.* » (*ibid.*).

« Passer par une école d'art, je pense que c'est une ouverture d'esprit différente » (Paul) ; « Passer par l'école d'art, ça fait respirer, en fait, on se sent libre et ça fait du bien [...]. Moi, j'avais besoin d'une ouverture sur le monde, j'avais besoin de découvrir tout ça » (Cindy) ; « Je me suis rendu compte que c'était ça que j'aimais faire : la création, être créative, toujours en train de se renouveler [...]. Je me suis rendu compte que c'est ce qui me faisait m'épanouir. » (Rebecca).

Aussi, leur posture les prédispose-t-elle à se laisser surprendre et à être réceptifs à ce qu'ils vont découvrir au fil des semaines, principalement dans le cadre de leurs cours et dans l'interaction avec les enseignants et leurs pairs.

Une disponibilité à l'expérience...

Le temps de la formation est court (« Huit mois, l'année est passée très vite » note Niki) et le rythme de travail est intense (« C'est une prépa, donc fallait bosser de façon acharnée » ; « Des fois, c'est vraiment dur de gérer. On a des échéances, le stress des concours » se souviennent Andy et Egon). En quelques mois, ça a été déjà souligné, l'école prépare les élèves aux concours d'entrée aux écoles d'art supérieures. Elle ne peut, dès lors, s'affranchir d'une pédagogie et se doit de trouver la « bonne formule » combinant rigueur et autonomie : « Ce qui est difficile ici, c'est qu'on n'a pas beaucoup de temps, les étudiants ne restent pas longtemps. Il faut être hyper efficace » (Louise).

En même temps que l'école encadre, elle soutient, encourage, accompagne, bouscule... *via* la diversité des profils des élèves, ses choix organisationnels, ses animations, ses réseaux³⁶ mais aussi les contenus pédagogiques et ses personnels qui, chacun, à sa place, participe à instaurer un climat propice à l'émergence d'une expression de soi, entre autres, artistique.

Fort est le lien établi entre les éléments de contexte et la confiance : en faisant confiance, l'école donne confiance en soi et envers autrui. Les élèves se sentent reconnus dans ce qu'ils sont et dans la diversité des réalisations de soi ; ils mettent alors à l'épreuve leur courage et avancent, *in situ*. Selon les termes de Cynthia Fleury (2010), confiance et courage sont du côté de la « *capacité créatrice*. »

« J'étais très complexé en arrivant en prépa [...]. Ça a été la première année où je me suis dit, mon dieu, je suis au bon endroit, je peux parler avec les gens de mes idées, de mes pensées, de ce qui m'habitait, j'étais pas spectateur de ma vie mais acteur [...]. En prépa, comme je vous ai dit, je me sentais chez moi, c'était une famille la prépa. » (Andy)

« De base je suis très timide, je suis très renfermée sur moi-même [...]. Pouvoir dialoguer quasiment d'égal à égal avec le corps enseignant, ça aide beaucoup à prendre confiance en soi. Je ne suis pas juste une élève qui passe et qui fait son chemin, j'évolue aussi avec les personnes avec qui j'interagis. Je pense que ce passage à l'école d'art m'a fait beaucoup de bien également sur le plan personnel. » (Rebecca).

³⁶ Globalement, les élèves apprécient la pluralité des profils, le fonctionnement en petits groupes, les stages, les partenariats : « Sur les 14 qu'on était, il n'y avait pas deux personnes qui avaient fait la même chose, c'est très enrichissant. » (Floriane) ; « Ce que j'aime vraiment à Belfort, c'est qu'on est des petites promos, on a beaucoup d'opportunités de faire des stages, l'opportunité du festival Entrevues. » (Eléonore) ; « L'école de Belfort faisait beaucoup de partenariats [...], avec un centre chorégraphique, avec différents lieux d'exposition. » (Kanchan).

L'école, au moyen de l'ensemble de ses ressources, « médiatise l'accès à d'autres places »³⁷, rarement anticipées mais, chemin faisant, pressenties comme sensibles et accessibles. Par là-même, elle fait advenir le "pas encore", à savoir « un futur antérieur »³⁸ :

« À la suite d'un échange qui portait sur les champs de compétences que j'avais développés, je me suis inscrite à l'école d'art, on m'a proposé la formation en Arts graphiques [...]. J'ai accompagné les étudiants pour les portes ouvertes, je suis allée à l'atelier design textile de la HEAR à Mulhouse [...]. Jean-Marie [directeur de l'école Jacot] m'a dit de tenter le concours. Finalement j'ai été prise [...]. J'ai le sentiment d'avoir trouvé ma place, que tout s'est fait naturellement. [Aujourd'hui] Je suis plus vraiment sûre de vouloir aboutir à mon DNSEP [...]. Je suis aussi là pour m'ouvrir des portes et avancer : aller dans un lieu où j'ai l'impression de reculer, je pense que ça va me casser ma dynamique [...]. J'ai conscience qu'à un moment, il y aura une bifurcation à prendre et je suis confiante sur le fait que je prendrai la bonne bifurcation parce que ça a du sens ce que je fais là. » (Louise).

Ancienne étudiante, aujourd'hui stagiaire, Louise revient, dans la comparaison, sur la profondeur humaine de l'école : « L'école d'art à Belfort est quand même une école très particulière, je ne suis pas sûre qu'il y ait ce niveau d'humanité partout [...]. D'ailleurs c'est trompeur parce qu'après, c'est plus pareil [...]. Il y a quand même une manière d'accueillir [...]. On sent que ce sont des gens qui ont du cœur [...]. Jean-Marie est quelqu'un à l'écoute, ce n'est pas juste un directeur d'école, c'est vraiment quelqu'un qui croit en ce qu'il fait, qui fait le maximum pour que les choses se fassent. Maryline [la secrétaire] est quelqu'un qui, quand vous avez des problèmes, peut prendre une heure pour échanger avec vous [...]. Les enseignants, malgré qu'ils soient tous diplômés, ne se prennent pas pour des cadors de l'art : il y a un niveau d'accès. »

Toujours dans la comparaison, elle insiste également sur « le côté transversal dans cette école » et cite le contre-exemple de l'option « nomade » du parcours qu'elle a intégré à la Haute École des Arts du Rhin. Cette option a pour objectif de sensibiliser les élèves à l'anthropocène, à l'écologie, et de les amener, en tant qu'artistes, designers, à se positionner face aux enjeux du monde. Or, raconte-t-elle, « je dois présenter des travaux hors-nomade à mes enseignants. Je ne sais pas vraiment ce que ça veut dire parce que je crois que, ce qu'ils n'ont pas compris, c'est que le parcours nomade nourrit mes travaux. Ce n'est pas : on effectue des travaux nomades et des travaux hors-nomades [...]. Pour moi, ce n'est pas possible de scinder ces choses [...]. Ça n'a pas de sens. ».

Les remarques faites par d'autres élèves ont tendance à démontrer, qu'effectivement, la tradition académique pèse encore lourdement dans les écoles supérieures d'Art : « Le fait d'avoir un concours, ça m'a bloquée. Mais après, oui, j'ai fait des projets où il y avait la nature dedans » (Niki) ; « Je rentre d'Erasmus [Italie du nord], j'étais dans une école où on n'avait pas accès à des projets extérieurs donc mes projets ont été un peu différents ces six derniers mois. [...]. Là, c'était impossible, tout est verrouillé, strict. » (Camille).

³⁷ Formulation empruntée à Claire Marin (2022) à propos de nombreux lieux : « Le lieu, comme support matériel, médiatise l'accès à d'autres places [...]. Une école, une bibliothèque, une maison de quartier, et des vocations naissent, des talents émergent, des possibilités se dessinent [...]. Les lieux qui déplacent sont aussi imaginaires, fictifs, symboliques. C'est autant la bibliothèque que les espaces déployés par les livres qui une fois ouverts font surgir d'autres mondes. » (Op. Cit., p. 85-89).

³⁸ Concept que Maggie Nelson (2022) introduit en référence à Rosi Braidotti (philosophie italienne) et à propos de laquelle elle dit : « Comme Rosi Braidotti (entre autres) nous le rappelle, il existe également un futur antérieur, un temps dont la caractéristique est de faire apparaître le futur avant le futur, un petit gousset – un pli ou une poche – depuis lequel on peut déclarer, à l'instar de Braidotti : "Vous aurez changé", "ils se seront battus pour la liberté". » (Op. Cit., p. 321).

A contrario, la porosité des arts semble faire partie de l'identité de l'école d'Art de Belfort, même si, du point de vue des élèves, il y a, apparemment³⁹, divergence : certains nomment des enseignants « *qui sont un peu là-dedans* », des activités « *broderie en rapport avec la nature, en volume* », le projet Rhizome et reconnaissent la transversalité des enseignements, « *C'est jamais cloisonné* » peut-on entendre, alors que d'autres assurent "logiquement" son absence, « *Que ce soit le cours de jardinage, que ce soit le cours de modèle vivant, le cours de peinture ou de sculpture, ils étaient tous très indépendants au niveau des projets parce que c'était un format formation classe prépa et que c'était vraiment séparé.* » (Camille).

Quelle que soit la perception des jeunes gens, l'implantation du programme d'écologie appliquée démontre la volonté de l'école Jacot de multiplier les espaces ouvrant des perspectives, laissant entrevoir un horizon possible – pour soi, pour autrui et pour le monde – et qui sont susceptibles d'être conjugués.

« *Des discussions qu'on n'aurait pas eues et qu'on n'aurait pas sans projet écologique, sans cours de botanique [...]. Moi, je ne faisais que de la photo. J'ai découvert plein de méthodes différentes et le Jardin en fait partie, ça permet d'avoir encore une étape de plus, un endroit de découverte encore supplémentaire.* » (Élèves de la formation Arts graphiques et de la classe Art et vivant).

« *J'étais dans une période introspective en même temps, j'étais en recherche de qu'est-ce que j'ai envie de faire, comment j'ai envie de grandir [...]. Tout ça s'est mélangé et le dispositif avec Pauline, en fait, m'a énormément aidé.* » (Andy).

Les Jardins suspendus, une étape nouvelle du cheminement artistique.

« *Ce n'est pas le média qui compte, mais la manière dont on le regarde.* »⁴⁰

Parmi les personnes rencontrées, une seule discute le bien-fondé d'un enseignement obligatoire d'écologie : « *Ça m'a un peu étonnée. Dans l'emploi du temps, c'était marqué que c'était l'écologie et je ne comprenais pas trop le rapport avec l'art [...]. Honnêtement, ce n'était pas vraiment mon cours favori [...]. Je ne comprenais pas le rapport entre ce qu'elle nous présentait en cours et puis l'art [...]. Puis, même quand on était dans le jardin, à part cultiver les plantes, nettoyer leur environnement, je ne voyais toujours pas le rapport avec l'art [...]. On était quand même quelques-uns à ne pas comprendre l'utilité du cours. Surtout quand on l'écoutait parler des plantes et tout, alors qu'on aurait eu besoin de ce temps pour avancer sur d'autres devoirs [...]. Je pouvais par exemple, pour la semaine prochaine, faire 5 photos, préparer un son, terminer une peinture. Donc, c'est pour ça qu'au milieu, quand j'avais l'écologie, je ne comprenais pas trop pourquoi c'était là alors que j'avais d'autres trucs à faire.* » (Tamara).

D'autres, indirectement, admettent qu'au sein de leur promotion, l'intérêt porté au dispositif est variable : « *Ça dépendait des gens, forcément, parce qu'il y en avait que ça intéressait beaucoup moins* » (Cindy) ; « *Il y en a certains qui sont restés réticents tout le long de la formation* » (Rebecca) ; « *On faisait la fête le mercredi soir et on avait Pauline le jeudi matin donc, le jeudi matin, des fois, on était que quatre !* » (Andy).

Aussi sans angélisme aucun, l'analyse du programme présente un biais de représentation de profils d'élèves moins séduits par le projet voire le contestant.

³⁹ Forte est l'hypothèse ici que les élèves interprètent différemment une même notion, celle de « transversalité ».

⁴⁰ Christian Boltanski à propos de son art, in *Télérama*, 13 novembre 2019.

Centrée sur les témoignages de jeunes gens aujourd'hui plutôt conquis, l'étude permet de restituer le processus par lequel ils ont adhéré à la démarche et, par là même, de dégager les ingrédients participant de la transformation du projet en un « espace éducatif » effectif.

Sensibilisés en amont ou non à l'écologie, les élèves qui inaugurent l'expérimentation à la rentrée 2018-2019, expriment leur ambivalence⁴¹ :

« Le jour de la rentrée, on a découvert cet ajout à l'emploi du temps [...]. Ça a été un peu une surprise parce qu'on ne s'attendait pas avoir des cours de jardinage [...]. Nous avons beaucoup de réticence face à ce projet au départ parce que, pour nous, c'était quelque chose qui était à mille lieues de ce que nous imaginions pendant notre formation [...]. J'étais pas forcément hyper emballée par le projet de prime abord, c'est pas quelque chose qui m'attirait [...]. Ça nous a quand même posé des questions : "à quoi ça va nous servir ? Pourquoi on fait ça ?" [...]. On ne savait pas trop à quoi s'attendre avec ce genre de cours spécifique [...]. Donc voilà c'était un peu un partage entre incompréhension, c'était en même temps intrigant [...], une curiosité. » (Rebecca). La jeune fille ajoute : *« Disons que si ça avait été quelque chose de facultatif, je ne sais pas si j'y serais allée [...]. C'était obligatoire donc je ne me suis pas forcément posée la question. »*

Au fil des rentrées, l'affichage des *Jardins suspendus* dans le programme de la classe prépa présente un attrait certain voire peut être déterminant dans le choix de l'école d'Art de Belfort :

« C'était marqué quand j'ai postulé pour le concours d'entrée, ça a été clairement un argument pour que je rentre, l'apprentissage de la permaculture, c'était quelque chose qui me paraissait nécessaire et évident si on voulait avoir, je sais pas, un futur tout court » (Andy) ; *« Dans un premier temps, j'ai été assez sensibilisée par mes parents par rapport à la crise écologique. D'autre part, ça me manquait un enseignement comme ça au lycée, au collège [...]. Donc, j'avais vu dans la description comme quoi il y avait un jardin pédagogique. Ça m'a bien tentée. »* (Frida).

Le *Jardin* est déjà appréhendé comme un espace récréatif : dans un emploi du temps contraint, il est évoqué comme un moment de répit et la plupart des élèves rencontrés insistent sur ses dimensions conviviales, solidaires, régénérantes :

« On y allait plutôt avec plaisir parce que c'était un bon moment de partage pour nous. Ça nous permettait de ne pas être collés à notre écran parce qu'on était sur nos écrans pendant huit heures de temps tous les jours. C'était aussi une façon de respirer. » (Rebecca) ; *« Ça permettait de sortir, de s'oxygéner, de voir ce qui se passe dehors, c'est cool [...]. Ça fait du bien. »* (Paul) ; *« Quand on est en classe prépa, on passe parfois la journée assis dans nos projets et c'est vrai que se mettre à l'extérieur, bêcher, réfléchir tous ensemble, il y a quelque chose qui est assez beau. Enfin j'en garde vraiment de bons souvenirs [...]. Ça a toujours été des moments très agréables et conviviaux. »* (Camille) ; *« Comparé à toute notre pratique individuelle au sein de la prépa, là, on construit quelque chose ensemble et je pense que ça c'est fondamental. »* (Andy).

Dans un registre complémentaire, des élèves avouent avoir un usage du *Jardin* plus solitaire : *« Au-delà d'un espace d'action, c'est devenu un espace méditatif. »* (Andy) ; *« J'ai plus l'impression d'avoir échangé avec la nature qu'avec les personnes [...]. Normalement, on n'est pas trop sensé y aller, mais être dans le Jardin, en dehors des cours, seule pour se ressourcer. Je suis avec du monde en classe, je suis en colocation [...]. C'est un peu comme un émerveillement. »* (élèves de la classe Art et vivant).

Peu fréquents sont les jeunes gens pour lesquels la nature et les arts semblent s'accorder dans le même mouvement :

« L'art, c'est quelque chose de sensible, il faut être sensible, c'est quelque chose qui vient de l'intérieur [...]. Dans la relation avec la nature, dans la conscience qu'on est sur la terre, cette conscience, ce lien-là, tout ce qui est écologie, développement durable, tout ce qu'on doit faire pour

⁴¹ À l'instar des enseignants. Voir p. 12.

entretenir la planète, tout ce qui est déjà là [...], ça peut nous rendre encore plus sensibles pour l'art. » (Niki).

« Pour moi, l'art, on est toujours dans un système de recherche, de questionnements, de destruction-reconstruction des choses. Si l'on voit l'art encore sous le prisme d'aller chercher des matériaux neufs et pas de se poser la question d'où viennent les matériaux, on fait un peu un art du passé alors que l'art du futur, c'est aussi des questions du futur, sociétales, c'est ces questions justement de recyclage des matériaux, du non-gaspillage, de tout ça. » (Camille).

« On dit souvent, dans les périodes de crise, y'a des choses qui émergent et des gens qui font des choses un peu différentes de la normale [...]. En fait, ces gens, ils sont juste le produit de leur époque [...]. Et ben, là actuellement pour moi, c'est vraiment ce qu'il se passe [...]. C'est là où nous, artistes, on va faire le travail j'espère [...]. C'est dans l'urgence et dans la crise que des nouvelles formes d'art vont émerger mais, après, comment et sous quelle forme ? » (Egon).

Plus nombreux sont ceux qui se laissent surprendre par la découverte du sujet dans le vécu de cet espace d'interactions orchestré par Pauline.

« Le dispositif de ces jardins, c'est quelque chose qui est multi medium [...]. Toutes les conceptions que j'avais autour de la culture [...] ont sauté à ce moment-là, j'apprenais une nouvelle discipline, quelque chose qui était porteur de belles choses [...]. Je n'y connaissais rien, j'étais un enfant face à ça donc, ouais, ça a fait sauter des choses, ça a déconstruit pas mal de choses en fait. » (Andy).

De fait, le programme d'écologie appliquée trouble, transporte, déplace... et devient potentiellement "re-créatif" :

« On ne capte pas toujours tout de suite, on va capter après. Certains ne captent pas du tout. » suppose Niki ou encore note Louise, « Elle [Pauline] cite des choses puis ça voyage ou ça ne voyage pas, en fonction des personnes et des différentes orientations ».

Les élèves paraissent « s'éveiller » dans la rencontre avec Pauline qui s'adresse à quelque chose en eux qui fait écho et qui les conduit à faire de la place en eux pour « recevoir » ce qu'elle leur offre.

Pour ce faire, Pauline a composé une formule combinant un script, un style et un langage.

A propos du script, Louise le résume pertinemment en cette phrase : *« Il y a quelque chose d'extrêmement construit mais à l'intérieur duquel c'est assez ouvert. »*

Tous les jeunes gens s'entendent quant à la solidité du contenu et la portée des connaissances, laissée à l'appréciation de chacun.

« Elle amenait des livres, elle amenait des exemples, elle amenait des choses qu'elle avait créées avec les plantes et tout ça. » (Cindy) ; « Des fois, on avait des apports théoriques où on nous présentait des livres, d'ailleurs il y a certains livres que j'ai achetés, et après, on avait aussi toute une partie à l'extérieur [...]. Je me souviens d'un contenu pédagogique très intéressant de la part de Pauline [...]. Il y avait une vraie jouissance intellectuelle à l'intérieur [...]. C'est vrai qu'il y a une vraie pluridisciplinarité qui fait que ce ne sont pas seulement des cours de jardin. » (Camille) ; « On a été mis face à la pratique, on a pu manipuler, on a eu accès à des documentaires, à des informations, à des dossiers que Pauline nous a ramenés, énormément de références qu'elle nous donnait à retravailler plus tard, c'était facultatif mais très bon à prendre » (Andy) ; « Elle amène les choses sous forme de débat, elle donne les infos nécessaires pour que tout le monde puisse suivre et se situer. Puis, elle alimente de façon quotidienne ses recherches [...]. Elle va nous dire par mail, je vous envoie ça, on va revenir là-dessus [...]. Il y a de quoi se documenter même de son côté après. » (Paul) ; « Pauline a un programme hyper dense, avec beaucoup d'éléments plutôt scientifiques et elle articule toujours les champs d'application avec de la théorie qu'elle illustre avec un petit documentaire, des textes, des recettes [...]. Elle ne peut pas aller trop loin, elle suggère [...]. Elle permet d'ouvrir des portes, elle donne quelques clés. » (Louise)...

Pauline incarne également, du point de vue des élèves, un style, une manière d'être, qui aucunement n'influence la pensée mais la rend plutôt disponible.

« Elle nous avait parlé d'un livre [...]. Ça ouvre des discussions et on en fait ce qu'on veut, c'est-à-dire qu'on peut les réutiliser dans d'autres matières ou poursuivre ces enseignements de notre côté. » (Frida) ; *« Pour moi, elle m'aide aussi à déconstruire un tas de de choses parce que, par ses lectures, elle apporte quelque chose, des références, du scientifique, par exemple, je lui ai demandé qu'elle m'envoie un article sur le rhizome et elle me l'a transféré et ça m'a aidé à un moment donné. »* (Egon) ; *« Moi je fais beaucoup de poésie, pour l'instant pas de rapport avec le Jardin mais je sais que c'est une richesse, que c'est accessible [...]. C'est vraiment inspirant. »* (une élève de la classe Art et Vivant).

Leur sensibilité au programme et l'accessibilité des issues probables semblent, avant tout, relationnelles : de façon récurrente, Pauline est valorisée dans sa manière de dire et de faire, dans son ouverture, sa délicatesse, son intégrité, sa vitalité... Au cours de ses séances, elle filtre, traduit, réenchante ; elle (re)-connecte les uns aux autres, les humains au vivant non humain ; elle insère et elle rassemble dans le faire : *« On ne s'ennuie pas, il y a toujours quelque chose qui continue [...]. Tout est lié et c'est tellement clair ! »* s'exclament certains lors d'un entretien collectif.

Les yeux ouverts et le cœur emballé, les élèves embarquent pour ébaucher leur propre orientation.

« J'ai toujours trouvé qu'elle amenait très bien, j'allais dire ses cours, mais je l'ai pas vraiment pris comme des cours, pour moi, c'était des temps où justement j'apprenais des choses » (Cindy) ; *« On a eu en fait une sensibilisation à, je saurais pas vraiment comment le formuler [...]. Ouais, ça a été très bien, la prise de conscience était très efficace, rien de trop violent quoi, c'était vraiment de l'information [...]. Le fait de proposer et pas imposer [...]. Son cours est extrêmement accessible et puis on peut le prendre de plein de points de vue différents, on peut le prendre de manière informative, de manière idéologique, de manière philosophique, c'est très complet. »* (Andy) ; *« Au début, c'est pas quelque chose qui m'attirait mais Pauline a réussi à faire tomber les barrières du désintéressement [...]. Pauline avait cette façon d'expliquer les choses, de nous inclure dans le projet. C'était pas son projet, c'était le projet de l'école et donc notre projet à nous [...]. On était tous ensemble pour le mener à bien et c'est ça que j'ai trouvé super intéressant dans cette démarche. Les informations qu'elle nous donnait, c'était pas de l'enseignement mais du partage de ses connaissances. »* (Rebecca).

Son programme, perçu comme inclusif et solidaire, est résolument constructif et, à juste titre, qualifié d'écologie « joyeuse » par l'un de ses collègues – cité précédemment.

Les élèves disent éprouver un sentiment d'élévation, de dépassement et découvrent une expression d'eux-mêmes, des autres et du monde, riche en la promesse d'un avenir désirable : *« Boule de terre par boule de terre, on va réussir à construire quelque chose tous ensemble, c'est une grande œuvre d'art participative, ça claque ! »* s'enthousiasme une jeune fille (classe Art et vivant) lors du focus group, une autre insiste : *« C'est un projet pédagogique et humain »*.

« Elle fait grandir les raisonnements de chacun parce qu'elle nous inclut toujours dans ce processus pédagogique. » (Rebecca) ; *« Ça aurait pu nous mettre plus en panique et ça n'a pas été le cas [...]. Il y a l'alternative, c'est pas une fatalité, on peut changer [...]. C'est un groupe, on peut se porter les uns les autres et s'emmener vers la solution, travailler en collectif. »* (Andy) ; *« On nous a dit que ça sera pour les années d'après, donc ce qui était assez beau, c'était le collectif aussi. »* (Camille).

Les retours d'expérience des jeunes gens donnent à voir une sorte de synchronie entre là où ils en sont dans leur parcours et les interventions de Pauline, inattendue mais bienvenue et propice à leur réceptivité. C'est ce qu'expliquent Andy, Egon ou encore Niki :

« C'est arrivé à un moment plutôt opportun [...], en réponse à une angoisse en fait, je sais pas si c'est une erreur ou pas, mais j'ai acheté quelques bouquins sur la collapsologie, je savais pas du tout ce que c'était et forcément, une grande panique en a suivi et après cette panique, l'alternative donc : faut réagir et faut faire des choses, faut se préparer et du coup, ce dispositif de Jardins suspendus était plutôt rassurant [...]. Ça a été une introduction à la solution qui est arrivée toute seule. » (Andy) ; « J'ai été sensibilisé à la thématique de l'effondrement [...], par le biais d'internet [...]. Je suis tombé sur Olivier Barot [...]. J'ai mangé tout le contenu qu'il avait pu donner [...]. Y'a plein d'écoles, de manières de voir les choses donc j'ai un peu pris, picoré partout. Je me suis éduqué à toutes les écoles de pensées [...]. Et là, avec l'école justement, c'est l'opposé. » (Egon) ; « J'avais l'impression qu'elle avait beaucoup de choses intéressantes à dire. Surtout que c'est intéressant de l'entendre à ce moment-là. » (Niki).

Ce sur quoi rebondit Louise : « Parfois, on vous cite quelqu'un, vous lisez un texte et il se passe quelque chose ; c'est des rencontres, de la synchronicité. »

Concernant l'étanchéité affichée de Tamara (la seule personne rencontrée qui affirme ne pas avoir saisi le sens et donc l'intérêt du cours durant son année de formation), ne peut-elle être interprétée comme justement, à ce moment-là, un défaut de concordance en raison d'une indisponibilité ? Quatre années après, elle-même paraît dubitative : « Elle nous sensibilisait beaucoup sur la nature. Oui, c'est vrai, je me rendais pas compte à quel point il y avait beaucoup de choses qui étaient vivantes ou que la nature était si indépendante [...]. Elle sait très bien se gérer toute seule. J'ai appris des petites choses. »

Les qualités attribuées à Pauline abondent : de façon pêle-mêle, elle est décrite par ses élèves, respectivement, Niki, Rebecca, Camille, Andy et Louise, comme « quelqu'un de gentil, d'ouverte, bienveillante » ; « très patiente et pédagogue [...], qui est dans l'inclusion » ; « vraiment très à l'écoute, très coopérative » ; « vraiment quelqu'un de très doux et de très rassurant » ; « quelqu'un qui porte le truc, qui le vit vraiment et qui est sincère [...], qui est dans une forme d'authenticité [...], toujours avec des attentions personnelles [...], quelqu'un qui affiche une bienveillance naturelle [...] elle est dans la générosité » ; « elle est hyper inspirante ».

La disponibilité à l'expérience est étroitement liée au ressenti, à l'émotion : « C'est une enseignante avec qui j'avais un bon feeling. » (Camille) ; « Je marche beaucoup au feeling, c'est-dire que si un professeur m'intéresse, j'arrive plus facilement à adhérer à ses propos, pas forcément à être d'accord mais à adhérer à l'information. » (Rebecca).

Le portrait associé à la manière et à l'outillage contribue à la représentation des *Jardins suspendus* comme un espace de vies au sein duquel chacun, à son rythme, peut respirer, contempler, réfléchir, redéfinir les choses, se projeter, s'engager...

« J'ai discuté avec quelques étudiants et ce qu'ils apprécient, c'est cette conscience de l'écologie. Il y a tous les petits trucs qu'on apprend, faire du savon, faire de la lessive, etc. [...]. C'est aussi se questionner : ça veut dire quoi regarder ce qu'on a autour de nous, c'est quoi les ressources [...]. Ce qui serait, je pense, intéressant de voir, ce sont les productions plastiques [...], de regarder si ça a changé. » (Louise)

Davantage conscients des interactions fondamentales entre les humains et non humains, la sensibilisation au « vivant », sous toutes ses formes, semble faire école : « Agir en conséquence dans sa démarche, être soucieux de tel matériau [...]. Revenir à des choses plus épurées, plus simples, à l'instinct, au ressenti [...]. Être des vecteurs de paroles, de messages sur le fond plutôt que la forme », disent pêle-mêle des élèves des différentes formations lors des entretiens collectifs.

« Je pense que la nature peut toucher » (Niki) ; « Des cours comme ça sont vraiment utiles pour comprendre plein de mécanismes et de fonctionnements [...]. Je pense dans les arts et dans les écoles du futur, ça sera vraiment un pan qui aura sa place [...]. Il y a une résonance qui est de plus en plus forte aujourd'hui et ça devient un réel problème de société. » (Camille).

L'engouement pour le programme d'écologie appliquée transparait dans les frustrations que des élèves émettent lors des entretiens : « Je regrette peut-être que c'était une heure et demie toutes les deux semaines, on n'avait pas forcément le temps de faire beaucoup de choses. » (Frida) ; « Je trouvais dommage qu'on n'ait pas plus de temps avec elle, même du temps juste pour discuter, pour faire des choses. » (Niki) ; « On ne la voyait pas souvent en fait hors des cours qu'elle donnait. » (Cindy).

Richard Powers, à propos de son roman *Sidérations*⁴², laisse entendre : « Si, à la fin du livre, on éprouve de l'empathie pour Robin, on ne pourra plus voir le monde du même œil. » Il poursuit : « Les meilleurs arguments du monde ne parviendront pas à persuader quelqu'un, il faut une bonne histoire pour le convaincre. C'est le rôle de tout artiste, et ça marche puisqu'on assiste constamment à des révolutions provoquées par l'art. »⁴³

Corrélativement au programme d'écologie tel qu'il est dispensé⁴⁴, la citation conduit à s'interroger sur la portée du dispositif : comment « ça voyage » pour reprendre l'expression de Louise, comment les élèves transforment-ils ce qu'ils ont « reçu » et finalement sous quelles modalités rendent-ils à Pauline ce qu'elle leur a « donné » ?

De la perception de nouveaux échos à des formes tangibles de circulation⁴⁵

Les formes d'appropriation voire d'incorporation de l'esprit du *Jardin* sont plurielles et se déploient durant et/ou à la fin de la classe préparatoire.

Les élèves « rendent » quand, par exemple, ils disent, directement ou indirectement, avoir assisté aux cours, avoir participé, s'être impliqués... : « J'espère que rien que le fait qu'on que ça nous intéresse, ça lui a apporté » (Cindy) ; « C'était quelque chose en friche, il fallait sortir le projet de terre réellement [...]. Peut-être qu'avec les questions qu'on a posées, les doutes qu'on avait sur les choses à faire, ça leur a permis, en tout cas j'espère, d'avancer un peu plus dans la concrétisation du projet. » (Rebecca) ; « Certains m'ont dit que c'était un petit peu chiant quand il faisait froid mais que ça leur faisait plaisir, Pauline a tellement envie. » (Louise).

Les élèves démontrent que la rencontre de Pauline a laissé une trace puisque, souvent, ils ont accepté de s'entretenir à propos du *Jardin* par égard pour leur enseignante qu'ils n'ont pas oubliée : « J'ai des trucs qui me font penser au jardin où je me dis : "ça, on aurait pu voir avec Pauline" » (Paul) ; « Au final, en parlant avec vous, je me rends compte que sur certaines manières de penser, de faire, ça a un peu influencé sur ma façon de faire aujourd'hui. Même si c'est pas à 100 %, j'ai quand même ce petit déclic, qui va faire que parfois j'applique des choses que Pauline nous a parlé quand nous étions au jardin. » (Rebecca) ; « Au fond de moi, Pauline, c'est le genre de personne, plus tard, je pense que voilà nos chemins se recroiseront. » (Egon).

⁴² Publié en 2021, Actes Sud.

⁴³ In *Le Monde*, propos recueillis par Christine Ferniot, le 25 nov. 2021.

⁴⁴ Selon « le script, le style et le langage » mis en lumière.

⁴⁵ Titre inspiré d'un fragment de phrase de Justine Augier (2023), *Croire sur les pouvoirs de la littérature*, p. 24 : « Les livres [...] nous préparent à de nouvelles formes de circulation, à la perception de nouveaux échos [...]. »

D'après les élèves, leur prise conscience a impacté leur consommation, ils se disent plus attentifs à ce qu'ils mangent, aux vêtements qu'ils portent⁴⁶ : « À terme, j'aimerais bien avoir une garde-robe à mon sens durable [...]. En fait, pour l'instant, je peux pas m'appliquer ce que vraiment je veux m'appliquer [...]. Le jour où j'habiterai seul, là je pense m'imposer une vie [...], un p'tit peu ascétique, en tous cas, essayer de créer mes alternatives à moi. » (Egon) ; « Je suis devenu végétarien, je me suis mis à consommer que du local, je crois que ça s'arrête la finalement [...]. Je fonctionne en friperie [...]. Y'a Vinted aussi où on peut faire des échanges, j'ai commencé à essayer de limiter mon empreinte au maximum [...]. Après je pense que c'est quelque chose paradoxalement de très égoïste parce que, moi, ça me rassure sur ma condition de jeune français privilégié, parce que bon, y'a toujours ma boîte mails qui est pleine ! » (Andy).

L'esprit du Jardin demeure dans leur manière d'entrevoir et d'organiser l'avenir : « Bon, j'ai plus tendance à vivre au jour le jour et avec ces idées de collapsologie, j'ai jamais vraiment pensé que je construirais quoi que ce soit et je suis encore un petit peu là-dedans [...]. Le fait de travailler collectivement là-dessus, ça m'a permis de me dire, oui, peut-être plus tard, avec un groupe, voilà en 15 ans, on peut faire en sorte qu'une terre défrâchée redevienne une terre fertile, c'est tout à fait envisageable et c'était très rassurant, encore une fois, ça a été, c'était même excitant. » (Andy) ; « C'est peut-être de là [des Beaux-Arts] que viendra le souffle [...]. Nous, ce qu'on veut, c'est juste perpétuer l'espèce humaine finalement dans quelque chose d'un peu plus sain [...]. Ça viendra d'en bas. » (Egon).

Inscrire l'activité collective autour du Jardin dans une temporalité plus longue que celle du temps de la formation est une autre façon de faire part d'un retour de leur expérience : « On créait des choses mais c'était pour les générations d'après [...]. C'est vrai qu'on n'a pas eu la possibilité de voir ou d'apercevoir la finalité de ce projet, qui n'aura sûrement pas de fin puisqu'un jardin, c'est en perpétuelle évolution. » (Rebecca) ; « Ce n'est pas ce qu'on sème qu'on va récolter. La dynamique est vachement intéressante. C'est un lieu de vie et aujourd'hui on participe au truc puis on verra. [...]. Je trouve que c'est symbolique, chacun va apporter sa pierre à l'édifice. » (Louise).

Le Jardin est ici évoqué comme une réalité vivante ayant une existence propre à laquelle ils contribuent ; ils disent œuvrer pour quelque chose qui n'appartient à personne, qui ne peut être saisi, autrement dit, agir pour un "bien commun", la "res communis"⁴⁷.

Quelques-uns sont résolus à poursuivre concrètement dans la voie qui s'est entr'ouverte. Aussi, s'interrogent-ils quant au choix de l'école la mieux à même de répondre à l'orientation artistique qui fait sens pour eux.

Les hésitations de Egon sont, à ce propos, éclairantes : « Y'a deux choix qui s'offrent à moi, c'est partir nomade avec rien et rencontrer toutes les fermes permaculture, toutes les personnes qui font de l'alternatif [...]. Ou alors, partir aux Beaux-Arts [...]. Y'a Brest qui est apparemment très orienté là-dessus [...]. Quand Jean Marie, le directeur de l'école, nous en avait parlé, j'étais emballé et, au fur et à mesure, j'ai commencé à me dire, peut-être que y'a quelque chose à apporter ailleurs, peut-être que finalement, si cette école-là est devenue ce qu'elle est devenue, c'est parce qu'il y a des élèves qui sont arrivés là et qui ont apporté leurs intuitions et leurs sentiments. Donc, voilà, je pense aller dans une école qui n'est pas forcément orientée là-dedans mais les bassiner un peu avec ça ! ».

Louise souligne une tendance qui s'amorce : « Certains vont quand même passer des concours mais pas partout, ils ne sont pas prêts à aller n'importe où pour faire une école d'art. ».

⁴⁶ Ce que Rosa a souligné ci-devant. Voir p. 14.

⁴⁷ Selon la conceptualisation de Christian Laval (2018) du « principe du commun » qui consiste à instituer des modes d'agir démocratiques visant systématiquement l'usage commun et non l'appropriation. <https://metropolitiques.eu/Aux-racines-des-communs.htm>.

Et qu'elle-même mais aussi Frida et Camille incarnent, la première en prenant l'option *Nomade* dans le cadre de son DNSEP à Mulhouse, la seconde en intégrant l'école supérieure d'Art de Saint-Etienne « où il y a un pôle terre », la dernière rejoignant celle de Clermont Ferrand « où il y a un vrai pôle qui travaille sur l'extérieur. »

Les rencontres, les découvertes, les discussions, les intuitions... engendrent une vision, esquissent un style voire préfigurent une pratique :

« Faire des choses plus accessibles, plus participatives, un peu plus dans l'esprit local pour que les gens se sentent plus impliqués » (Elève de la classe Art et Vivant) ; « Comment les jardins ont pu nourrir ma pratique ? [...]. Peut-être que ça m'a aidé à expérimenter, que, aujourd'hui, ça m'aide encore à expérimenter, à provoquer l'accident, c'est un terme que je trouve très important quand on est dans la création, il faut combiner des choses [...]. Il faut accepter que la totalité des choses nourrissent ma pratique, que tout ça devient un p'tit réseau et que mon cerveau va faire des choix à un moment donné et, le plus intéressant, c'est de confronter des choses qui n'ont pas l'air d'avoir vraiment de lien et, de là, on peut créer quelque chose. » (Andy) ;

« Personnellement, j'ai choisi d'avoir une certaine utopie [...]. Ce sera une époque très, très, difficile [...], mais il faut bien faire quelque chose [...]. L'énergie-là pour moi, elle est vitale parce que c'est elle qui peut apporter quelque chose [...]. Le projet que j'essaie de développer depuis deux, trois mois, je suis parti de l'idée de rhizome [...]. Et après, y'a eu le physarum polycephalum [...]. Et là, déclic, je me suis dit que j'allais m'en inspirer pour le traduire graphiquement [...]. J'ai, à la base, dessiné des croquis, je pourrai vous montrer, en faisant pareil [en pratiquant le protocole], de la répétition pendant des heures et des heures et ben les évolutions arrivent et elles donnent plus ou moins des formes intéressantes [...]. C'est l'intuition qui guide la chose, je vais le faire une fois, je vais voir ce que ça donne et après, si c'est bien, je vais refaire un peu près la même chose mais ça donnera toujours un résultat différent parce que tout ce que je fais, j'essaie qu'il soit le moins cadré possible et que ça laisse le plus de place à un potentiel accident qui donnerait la plupart des évolutions graphiques parce que, c'est vraiment ça, c'est des évolutions qui ne viennent pas forcément de moi. » (Egon) ;

« J'étais proche de la nature mais paradoxalement mes travaux n'étaient pas basés sur la nature. Cette année, j'ai eu un déclic, je suis vachement axée sur l'utilisation de matériaux naturels, il y a un gros rapprochement avec la nature grâce aux activités botaniques. Ça conforte d'aller dans un cheminement plus extrême. » (Elève classe Art et vivant) ;

« La notion d'éphémérité prend une grande place [...]. On ne peut pas utiliser les mots du capital, par exemple "production", "marché", pour parler d'un art anticapitaliste. Il faut remettre en question le lexique. » (Elève formation Arts visuels) ;

« Dans mon travail encore aujourd'hui, il y a une grosse notion liée aussi à la nature, au recyclage, à l'écologie. » (Camille) ;

« Après, je vais en design pour essayer de faire des choses concrètes parce que je ne suis pas convaincue que juste l'art, comme ça, pourra vraiment faire changer des mentalités. » (Frida).

Enfin soutenir activement, ailleurs, des expérimentations en cours, « Comme j'avais gardé un bon souvenir de Belfort, je me suis dit que j'allais continuer un peu l'expérience ici. Donc, je me suis proposée pour participer justement à ce pôle terre. » (Frida), ou encore essaimer à la façon de Egon cité ci-dessus, témoignent également de la force constituante de l'expérience des *Jardin suspendus*.

D'un point de vue analytique, la disponibilité à l'expérience (premier temps d'un processus), s'est muée en « expérience véritable » (second temps du processus) : des élèves se sont laissés interpénétrés, ils ont mis à l'état de veille ou en éveil ce à quoi ils ont été réceptifs, pour se conjuguer autrement, se transformer, partiellement, voire totalement à l'image de Louise :

« Aujourd'hui, je mesure que j'ai complètement modifié ma manière de concevoir le monde, de regarder les choses, de me nourrir aussi intellectuellement, d'interagir [...]. Si je reviens sur moi, je ne sais pas exactement ce que je vais faire et c'est un truc de fou, je savais peut-être plus avant

qu'aujourd'hui. Je suis partie sur une intuition et ça a évolué mais quelque part, je m'en fous. Je sais que je ne pourrai pas vivre autrement qu'en faisant ces choix de sens aujourd'hui, donc, de toute façon, même si la Terre brûle juste qu'à la dernière minute, si j'ai envie de planter des carottes, je planterai des carottes ! »

III. Le jardin, un espace de « socialisation démocratique ».

« Le lieu où l'on se trouve n'est pas indifférent, il laisse une trace, forme des sillons discrets en nous. »⁴⁸

Norbert Alter à propos de son ouvrage, *Sans classe ni place. L'improbable histoire d'un garçon venu de nulle part*⁴⁹, soutient qu'entre la société et les individus, il y a un espace qu'il qualifie d'« espace des interactions ». Et dans cet espace, on y rencontre des personnes, des « fées ». Il ne suffit pas de les croiser, il faut aussi les reconnaître et accepter d'interagir avec elles.

« Il [Pierre] a découvert, avec ses fées, l'existence de ce que l'anthropologie nomme le don et le contre-don, ces échanges chaleureux qui associent les êtres en un lien d'âme [...]. On oublie alors qu'entre la société et un individu, il existe des échanges avec les autres, parfois formidables, qui produisent espoir et engagement. »⁵⁰

En tentant de restituer le processus au cours duquel les élèves se sont frayés une voie qui leur est propre et en énonçant les mécanismes à l'œuvre⁵¹, il s'avère que Pauline est la figure marquante du programme qu'elle a initié et qui contribue à faire de l'écologie un enjeu démocratique.

La pédagogie est une affaire humaine et politique

La prise de conscience, en immersion, de la fragilité du vivant, passe par une forme de vie ensemble où s'entremêlent savoir expérientiel et savoir interdisciplinaire, faire et réflexion, et où l'apprentissage se fait par les sens, le sens et la coopération – éléments au fondement de la pédagogie, pluridimensionnelle, élaborée par Pauline.

À la lumière de l'analyse du programme d'écologie appliquée, la transmission et l'appropriation passent manifestement par un ensemble de pédagogies associées à une relation pédagogique.

Pauline évoque sa démarche en termes de « composition »⁵². Composer, c'est associer, combiner, ajuster... En quelque sorte, Pauline explore, trace des routes, indique des entrées, des sorties, des passages, fait voyager mais ne précise pas la destination.

Pour ce faire, elle a ouvert et organisé un espace de projet écologique au sein duquel, elle "instruit" (Pauline offre matière à « discussion » entre « apprenants » « intelligents », « égaux », « libres » et s'approche, dans la manière, de Christian Boltanski⁵³ quand, à propos de ses créations, il dit : « Je conçois mes expositions comme un endroit où l'on n'a pas besoin de tout comprendre, où l'on prend ce qui nous touche avant de repartir. »), elle outille, elle relie et, de ce fait, "éduque"⁵⁴, en pratique et en pensée, au "politique"⁵⁵ en ébauchant, un mode de "devenir ensemble" respectueux du Vivant, palpable et lisible.

⁴⁸ Claire Marin (2022), *Op. Cit.*, p. 21-22.

⁴⁹ Publié en 2022, PUF.

⁵⁰ Norbert Alter (2022), *Op. Cit.*, p. 290 et 298.

⁵¹ Des prédispositions des élèves à leur disponibilité à l'expérience, une expérience qu'ils transforment dans l'articulation aux conditions, formelles et informelles, dans lesquelles ils sont placés.

⁵² Voir p. 10.

⁵³ Dans le cadre d'une interview in *Télérama*, Publié le 13 novembre 2019.

⁵⁴ Dans la mesure où il y a transmission et appropriation.

⁵⁵ Selon l'étymologie grecque « polis » (cité) : sens inauguré dès l'Antiquité qui renvoie au débat sur ce que doit être le dessein commun, le vivre ensemble.

« Ce qui importe, en conséquence, n'est pas d'espérer patiemment l'avènement du "grand soir", mais plutôt des "pratiques de liberté" à appliquer au présent » insiste avec justesse Maggie Nelson⁵⁶.

Dans cet espace aux strates multiples (espace de discussion, espace récréatif, espace de création, espace de coopération, espace de liberté...), les élèves, éclairés et équipés, deviennent potentiellement des co-acteurs des transitions à construire⁵⁷.

Le programme peut être rapporté à ce que Bruno Latour nomme un petit « *parlement des choses* »⁵⁸ où chacun se sent inclus, trouve sa place, s'interroge, « *Où suis-je ? Où atterrir ?* »⁵⁹ et, par là même, imagine, envisage, explore, expérimente.

Le programme tel que déroulé est également, en partie, lié à la « *proof of care* », pour reprendre les mots de Cynthia Fleury et Antoine Fenoglio⁶⁰, soit une innovation locale, appliquée, et soucieuse du « *climat de soin* ».

De par ces considérations, le dispositif des *Jardins suspendus* constitue un outil démocratique dont les effets sont tangibles⁶¹.

Se posent alors la question de la force opérante de « l'espace de projet du programme d'écologie appliquée » en matière de « socialisation démocratique » et, dans le même temps, celle de la fécondité heuristique de la notion « d'espace éducatif alternatif ».

Le monde change, l'éducation aussi

Conformément à ce que rappelle Guy Vincent (2004), il convient « de bien préciser -ce qui n'est pas toujours fait – sur quel arrière-plan théorique et même paradigmatique s'inscrit le concept que l'on utilise. »⁶²

La socialisation dans le cadre de la réflexion est appréhendée relativement à la définition élaborée initialement par Guy Vincent :

« Contre l'idée d'une socialisation subie d'une part, en référence d'autre part à la phénoménologie telle que l'avait élaborée Merleau-Ponty [...], j'ai défini la socialisation comme la réalisation d'une certaine manière d'être ensemble et d'être-au-monde. Il faudrait même employer le verbe réfléchi : "se socialiser". Cette "manière" [...] passe par des formes et des processus (procès) qui peuvent être observés et analysés par les sciences de l'homme. Cette "réalisation" est incessante [...]. La prégnance des formes n'exclut pas la possibilité du changement. Ainsi conçue, la socialisation est sans cesse en train de se faire, de se défaire, de se refaire. Elle peut toujours se faire autrement [...]. Ainsi, le changement est inscrit au cœur du social et le concept complémentaire de socialisation, dans le paradigme, est celui d'historicité. Nous sommes des êtres de relations et il faut essayer de penser, après Merleau-Ponty, le social comme intersubjectivité [...]. Dans la relation aux autres, nous pouvons

⁵⁶ Maggie Nelson, évoquant la liberté et citant Michel Foucault lors d'une interview avec Nathalie Crom in *Télérama*, 21 janv. 2022.

⁵⁷ Notons : l'opposition récurrente entre instruction et éducation et les débats stériles en découlant semblent ici dépassés dans la réarticulation des savoirs, savoir-faire et savoir être permettant de comprendre et décrypter les défis écologiques planétaires.

⁵⁸ *Politiques de la nature. Comment faire entrer les sciences en démocratie* (1999), La découverte.

⁵⁹ Titres des de deux ouvrages de Bruno Latour oubliés aux éditions La découverte, *Où atterrir ? Comment s'orienter en politique* (2017) et *Où suis-je ? Leçons du confinement à l'usage des terrestres* (2021).

⁶⁰ *Op. Cit.* (2022), p. 27 et p. 36.

⁶¹ Ce que donnent à voir les retours d'expérience interprétés en termes de « rendus ». Voir p. 22-24.

⁶² *Recherches sur la socialisation démocratique*, PUL, p. 115.

*nous faire objets, nous pouvons renoncer à l'historicité, nous pouvons être plus ou moins sujets, et que cela dépend aussi des conditions d'existence, puisque le sujet est toujours en situation. »*⁶³

D'inspiration phénoménologique mais aussi simmélienne⁶⁴, le paradigme de la socialisation inscrit le sens et l'historicité au cœur du social et oriente le regard sur la façon dont les individus « font société », produisent « des formes d'existence communes et solidaires », plus ou moins stabilisées. L'accent est mis sur l'analyse des processus « d'entrée en relation » et les modalités concrètes, par essence interactives, selon lesquelles les individus, en permanence, composent en fonction des situations qu'ils vivent et des contextes relationnels dans lesquels ils sont placés.

Dans une perspective dynamique, est donnée à voir la transformation d'un « espace de projet » en un « espace d'interactions socialisatrices » qui met en mouvement : le programme d'écologie appliquée travaille les élèves, de façon sinueuse et durable.

Par l'entremise de ce champ ouvert à l'expérience individuelle et collective, de ses acteurs, des mises en situation, des relations interpersonnelles, des affects..., les élèves se saisissent de l'esprit du *Jardin* comme une « *res communis* » que chacun reformule et traduit en une capacité à construire son devenir et à changer quelque chose au réel.

Le mode de « socialisation démocratique » est associé ici à un modèle d'action collective particulier au sein duquel « l'éducation au politique » est échafaudée sur une logique « alternative », celle du programme d'écologie appliquée, orchestré par Pauline – proche du principe des « *Communs* » tel que conceptualisé par C. Laval (2018).

Guy Vincent invite à « *Mettre la discussion au centre des recherches sur la socialisation démocratique* »⁶⁵ ; il s'interroge sur « *La règle ou la raison ?* »⁶⁶ et indique que « *Les nouvelles recherches [...] m'incitent à marquer davantage, que dans mes premiers travaux, la rupture du XVIII^e siècle et à opposer "règle" et "raison".* »⁶⁷

À l'origine du concept de « *forme scolaire* » (1980), une forme sociohistorique de transmission des savoirs et savoir-faire, fondée sur la contrainte, Guy Vincent postule ensuite que « *l'éducation est prisonnière de la forme scolaire* » (1994) pour enfin suggérer, dans notre société en mouvement, une autre forme d'organisation de la vie scolaire : selon lui, le concept d'« instruction publique » en tant qu'éventuelle « forme » de transmission et d'appropriation « *est extrêmement important pour un mode de socialisation démocratique* » (2011).

L'instruction publique, rappelle Guy Vincent principalement en référence Condorcet⁶⁸, est le fondement de la République : « *l'instruction "élémentaire" comporte les éléments de tout savoir, elle permet à chacun de faire usage de sa raison, d'échapper à l'ignorance et aux préjugés, de refuser le joug des tyrans, c'est-à-dire de tout pouvoir ecclésiastique ou civil, qui tendrait à s'imposer de l'extérieur ou aurait un caractère arbitraire. L'instruction publique crée donc une nouvelle forme de relation politique : la citoyenneté.* »⁶⁹

« *L'instruction publique est ainsi chez Condorcet un concept politique et une idée forte. Les siècles qui ont suivi l'ont édulcorée et en ont fait une notion confuse.* »⁷⁰

⁶³ *Op. Cit.* (2004), p. 120.

⁶⁴ M. Merleau-Ponty mais aussi G. Simmel, sociologue et philosophe allemand.

⁶⁵ *Op. Cit.* (2004), p. 132.

⁶⁶ *Op. Cit.* (2004), p. 81.

⁶⁷ *Op. Cit.* (2004), p. 127.

⁶⁸ Mathématicien, philosophe, homme politique, républicain, il rédige son « rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique » (1792)

⁶⁹ *Op. Cit.* (2004), p. 117.

⁷⁰ *Op. Cit.* (2004), p. 10.

Pauline œuvre dans cette veine et, de façon plus globale, convoque des modalités des démarches « participatives » qui requièrent une figure du citoyen, « actif », capable de s’informer, de se former, de s’exprimer, de s’impliquer, d’intervenir, de « pré-voir »⁷¹.

À leur façon, les élèves de la classe *Art et Vivant* rendent compte de cette approche délibérative : « *Moi, c’est surtout le contact avec Pauline, c’est débattre, c’est discuter [...]. Les conférences aussi créent des discussions [...]. Il y a un échange, on nous apporte quelque chose maintenant et, nous, plus tard on pourra apporter quelque chose aussi* ».

D’auxiliaire, l’espace des *Jardins suspendus* instaure un mode d’agir démocratique essentiel conscient des limites et des possibilités de ce qui est « commun ».

« *Ça a du sens à l’école [...]. Art et nature sont intimement liés dans le temps, c’est peut-être même la clé de la crise écologique* » suggère un élève de la formation *Arts visuels*.

Fidèle à ses références initiales (Alexandre Ivanovitch Medvedkine, Thomas Hirschhorn⁷²), Pauline semble partager, avec Jacques Rancière (cité par Maggie Nelson), une vision du « *statut de l’art comme une troisième chose*, "dont aucun n’est propriétaire, dont aucun ne possède le sens, qui se tient entre eux [l’artiste et le spectateur], écartant toute transmission à l’identique, toute identité de la cause à l’effet" »⁷³.

Aussi, en continuité, l’expérience pédagogique et humaine du soin du vivant à dessein individuel et commun que constituent les *Jardins suspendus* ne relève-t-elle pas de l’« *art de réhabiter* », tel que évoqué par Laura Centemeri⁷⁴ ?

« *Comme artiste à succès, j’avais l’habitude que les choses se passent selon mes désirs. J’étais rompu aux deadlines. Alors que le jardin est à l’opposé de cela.* »⁷⁵

⁷¹ « *Voir, c’est pré-voir, se projeter* », précisent Cynthia Fleury et Antoine Fenoglio (*Op. Cit.*, 2022), p. 6.

⁷² Voir p. 7.

⁷³ Maggie Nelson (2022), *Op. Cit.*, p. 39.

⁷⁴ Laura Centemeri (2019), *La Permaculture ou l’art de réhabiter*, éditions Quae.

⁷⁵ Danh Vo, In *M Le magazine*, 29 décembre 2021.

Les Jardins suspendus, un espace d'interactions éducatif

Espace de discussion, espace de création, espace pour installer des projets, espace de liberté (relativement aux salles de cours), espace collectif, espace de coopération..., les qualificatifs associés spontanément par les élèves au programme d'écologie appliquée abondent.

Ces derniers insistent sur la dimension humaine et capacitaire du projet – « *un lieu de convivialité, de partage, de transmission, de découverte, d'ouverture, de regain d'énergie...* » ; ils reconnaissent le bienfondé de l'expérimentation, selon eux, « *ça a du sens en école d'art* », ça entre en cohérence avec les attentes à leur égard : « *On doit être débrouillard, prendre tel ou tel matériau, construire quelque chose à partir de ça. Et là, avec le Jardin, on retrouve : chercher des choses, trouver quelle application. Ça se rejoint.* »

Les personnes rencontrées, celles qui ont accepté de s'exprimer, ne sont pas représentatives de l'ensemble des élèves et des enseignants, loin de là et leurs considérations ne peuvent être généralisées.

Toutefois, elles révèlent que des principes à la réalité, autrement dit, du programme à son déploiement, il y a congruence : le pari est manifestement transformé quand sont mises en relation les intentions, les anticipations des initiateurs avec le ressenti, la pratique, les projets des élèves – et des enseignants.

Les *Jardins suspendus* relèvent de ces « *points de vie* » qu'énonce Bruno Latour⁷⁶ ou encore de la « *proof of care* » selon l'expression, déjà citée, de Cynthia Fleury et Antoine Fenoglio.

Ils insufflent un état d'esprit opérant, ils développent une capacité à décloisonner, à déplacer le regard, à faire surgir des possibles, à réinventer des pratiques qui, de fil en aiguille, s'imposent comme des évidences dans le contexte sensible de la crise climatique.

La force constituante de la pédagogie par le faire (faire comprendre, faire discuter, faire entrevoir, faire participer, faire ensemble...) est indubitable.

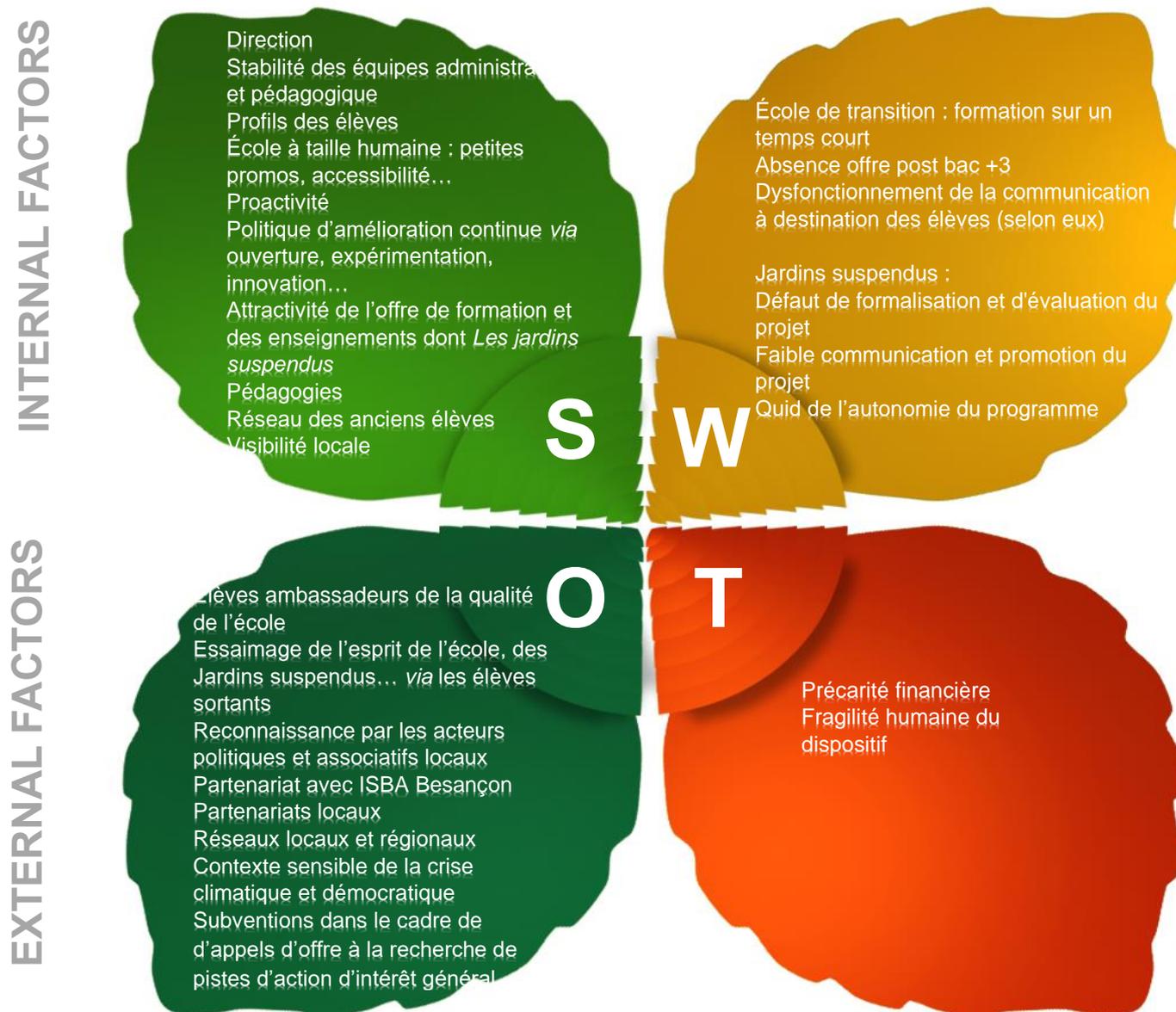
Dans cet espace d'interactions et d'actions, les élèves, réceptifs, « se socialisent », de façon douce et avérée, à une manière de devenir, respectueuse du Vivant, que chacun formule et/ou transforme en ligne d'horizon et/ou en actes.

Le processus de socialisation en cours a permis de réouvrir le chantier de la « socialisation démocratique » et d'interroger cette dernière quant à ses conditions de réalisation *via* la notion d'espace éducatif alternatif.

⁷⁶ Bruno Latour, cité par Nicolas Truong, « À la frontière de l'art et de la politique, des ateliers pour définir de nouveaux territoires de vie », *Le Monde*, le 12 févr. 21 : « *On n'attend pas des points de vue mais des points de vie.* »

Annexes

Annexe 1 : analyse type SWOT (**S**trengths/**f**orces **W**eaknesses/**f**aiblesses **O**pportunities/**o**pportunités **T**hreats/**m**enaces)



Annexe 2 : descriptif des personnes rencontrées

Direction	Jean-Marie			
Responsable programme d'écologie appliquée	Pauline			
Enseignants				
Depuis au moins 15 années...	Edward			
	Rosa			
Elèves				
Promo 2018-2019	Andy		ISBA Besançon	Classe prépa
	Rebecca	27 ans	En emploi graphiste	Arts graphiques
	Niki	27 ans	ISBA Besançon	Classe prépa
	Camille	21 ans	École supérieure d'art Clermont-Ferrand	Classe prépa
Promo 2019-2020	Cindy		ISBA Besançon	Classe prépa
	Louise	44 ans	HEAR Mulhouse	Arts graphiques
Promo 2020-2021	Paul		En formation web designer	Arts graphiques
	Tamara	21 ans	Service civique	Arts visuels
	Frida		École supérieure d'art Saint Etienne	Classe prépa
Promo 2021-2022	Egon		École d'art Jacot	Arts visuels
Groupes d'élèves 2021-2022				
Classe prépa <i>Art et Vivant</i>	n = 10			
Formation <i>Arts graphiques</i>	n = 5			
Formation <i>Arts visuels</i>	n = 5			

Références bibliographiques

- Alquié Ferdinand (1966), *L'Expérience*, Paris, PUF.
- Alter Norbert (2022), *Sans classe ni place. L'improbable histoire d'un garçon venu de nulle part*, Paris, PUF.
- Caillé Alain (2019), *Extension du domaine du don. Demander-donner-recevoir-rendre*, Arles, Actes Sud.
- Centemeri Laura (2019), *La Permaculture ou l'art de réhabiter*, éditions Quae.
- Dardot Pierre et Laval Christian (2014), *Commun. Essai sur la révolution au XXI^e siècle*, Paris, La découverte.
- Fleury Cynthia (2010), *La fin du courage. La reconquête d'une vertu démocratique*, Paris, Gallimard.
- Fleury Cynthia (2019), *Le soin est un humanisme*, Paris, Gallimard.
- Fleury Cynthia et Fenoglio Antoine (2022), *Ce qui ne peut être volé. Charte du Verstoelhen*, Gallimard.
- Foucault Michel (1994), « Des espaces autres », in *Dits et Écrits : 1954-1988*, Volume 4, 1980-1988, Gallimard, p. 752-762.
- Gadamer Hans Georg (1976), *Vérité et Méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, trad. fr., Paris, Seuil (1^{re} éd. en allemand : 1960).
- Latour Bruno (1999), *Politiques de la nature. Comment faire entrer les sciences en démocratie*, Paris, La découverte.
- Latour Bruno (2017), *Où atterrir ? Comment s'orienter en politique*, Paris, La découverte.
- Latour Bruno (2021), *Où suis-je ? Leçons du confinement à l'usage des terrestres*, Paris, La découverte.
- Latour Bruno et Schultz Nikolaj (2022), *Mémo sur la nouvelle classe écologique*, Les empêcheurs de penser en rond.
- Laval Christian (2018), « Aux racines des Communs », entretien, *Métropolitiques*. <https://metropolitiques.eu/Aux-racines-des-communs.htm>
- Marin Claire (2022), *Être à sa place. Habiter sa vie, habiter son corps*, édition de l'Observatoire.
- Mauss Marcel (1983), « Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques », in *Sociologie et Anthropologie*, Paris, PUF (1^{re} éd. 1950), pp. 142-279.
- Micoud André (1983), « L'expérience et son récit », in Fritsch Philippe, *Le Sens de l'ordinaire*, Paris, CNRS, pp. 139-155.
- Morizot Baptiste (2020), *Manières d'être vivant. Enquêtes sur la vie à travers nous*, Actes Sud.
- Nelson Maggie (2022), *De la Liberté. Quatre chants sur le soin et la contrainte*, éditions du Sous-Sol.
- Simmel Georg (1999), *Sociologie. Étude sur les formes de socialisation*, trad. fr., Paris, PUF (1^{re} éd. en allemand : 1908).
- Vincent Guy (1980), *L'école primaire française*, Lyon, PUL.
- Vincent Guy (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL.
- Vincent Guy (2004), *Recherches sur la socialisation démocratique*, PUL.