

Art et pédagogie :

Une génétique du projet en poésie numérique

Luc Dall'Armellina – enseignant hypermédias à l'Ecole des Beaux-Arts de Valence
docteur en sciences de l'information & de la communication de l'Université Paris8
auteur de dispositifs d'écritures numériques

*Journées européennes « e-poésie » Université Paris8
Laboratoire Paragraphe,
à l'invitation de Philippe Bootz, les 7 et 8 février 2008*

« Mais autant en philosophie qu'ailleurs, tout comme un cinéaste ne se dit pas "tiens, je vais faire tel film", il faut qu'il y ait une nécessité, sinon il n'y a rien du tout. »

Gilles Deleuze, 17/05/1987, *Qu'est-ce que l'acte de création ?*
Conférence donnée dans le cadre des mardis de la fondation Femis

« L'école n'est plus le centre distributeur de l'orthodoxie en matière de pratique sociale. Du moins, sous ce mode, peut-elle être l'un des points où s'amorce une articulation entre le savoir technique et la relation sociale, et où s'effectue, grâce à une pratique collective, le réajustement nécessaire entre des modèles culturels contradictoires. »

Michel de Certeau, *La culture au pluriel*, 1974, 1980, 1993, Ed. du Seuil, Coll. Points

Merci à Philippe Bootz de nous avoir invités à partager ce moment d'échanges qui s'annonce très riche. Je voudrai pour cette rencontre parler de la question de la pédagogie de la poésie¹ numérique. Mon intervention consistera à proposer des éléments de réflexion s'appuyant sur le partage d'expérience issu d'une pratique d'écritures, et ouvrant vers une pédagogie basée sur la génétique du projet.

C'est une chose bien étrange que d'aspirer à enseigner l'art. Notons qu'il s'agit toujours de l'art *de quelque chose*. On ne fait d'ailleurs le plus souvent et plus modestement que l'enseignement de pratiques susceptibles d'amener les étudiants au travail artistique. On tente au mieux de créer les conditions pour que le moment et le geste créatif advienne, qu'on le reconnaisse et s'en saisisse personnellement, dans la meilleure conscience possible de l'histoire de cette pratique. Mais chacun sait que l'on cumule les difficultés lorsqu'on se met à prétendre le faire à partir de son travail personnel.

L'auteur, le poème et ses lecteurs

Certains auteurs pensent que le créateur (d'une pièce, d'un dispositif, d'une oeuvre, d'un travail) doit concevoir, réaliser son travail puis le défendre, l'argumenter, le soutenir, le théoriser, bref qu'il doit le soutenir par tous les moyens, médiatiques, critiques, théoriques, technologiques et politiques dont il dispose pour qu'il existe et soit reconnu. C'est là une vision de l'artiste total ou plutôt devrions-nous dire omniscient et guerrier, mais qui, à se tenir à toutes les places prend le risque de produire un art autiste, dont il serait le seul destinataire. Nous reconnâtrons ici une sorte de prototype de l'artiste-théoricien, produisant des oeuvres aux notices très détaillées, et qui en renseignant sur l'oeuvre va au delà du travail de l'artiste, vers celui du commentateur, voire du critique.

D'autres pensent que l'auteur doit concevoir, réaliser son travail et le défendre pour qu'il existe dans l'espace public, puis qu'il doit vite s'en détacher, se taire à son propos, et laisser à d'autres : lecteurs, commentateurs

1 Le CIP de Marseille a consacré un colloque sur ce thème en décembre 1993, nous ajoutons « numérique » à cette question déjà complexe : http://www.cipmarseille.com/evenement_fiche.php?id=355

et critiques le soin de le pratiquer, l'attention d'en parler. C'est là la vision issue d'une voie *médiane*, sans doute la plus partagée parmi les artistes.

D'autres, parmi ceux-ci pensent que l'auteur ne doit pas expliquer son travail, que celui-ci doit exister sans autre justification que sa dynamique propre. L'oeuvre doit selon eux réaliser sa propre tension, finalement porter sa propre énigme, sans recours ni béquille, dire l'intention qui la motive, jusqu'à courir pour elle-même le risque du connu et de l'insu, du populaire et des marges, du succès comme de l'insuccès. C'est là la position de l'artiste-artiste : l'oeuvre doit soutenir seule son existence dans l'espace public, elle ne peut espérer aucune aide de son créateur.

Ces trois catégories tracées à grands traits, disent simplement que l'on trouve toutes sortes de nuances entre ces polarités. Mais quelle que soit la position de l'auteur vis à vis de son lecteur, de son travail et de ses critiques ; en situation pédagogique, l'artiste-pédagogue doit trouver les moyens d'amener ses étudiants à une réflexion et à une pratique visant l'autonomie, de pensée et d'action.

Le risque de la pédagogie

La plupart d'entre nous – auteurs et pédagogues – avons renoncé à avoir recours à notre travail personnel dans un cadre pédagogique. Principalement sans doute par souci du respect d'une déontologie, mais peut-être plus trivialement par un simple instinct de conservation : on ne peut pas être à toutes les places en même temps sans s'abîmer – soi-même et son propre travail - dans l'autopromotion, l'autoréférence, ou l'autojustification. Pour le dire autrement on ne peut être juge et partie, sauf à perdre toute crédibilité. C'est, avant même que d'être une position morale ou éthique, une simple question de jeu social : sans cet espace de distanciation, pas de lieu d'élaboration de la différence ni de la reconnaissance de la moindre altérité.

De la sublimation

C'est donc par le renoncement à la référence à son propre travail que l'enseignant en arts débute généralement dans son enseignement. Il vit la situation quelque peu bicéphale d'être recruté après de difficiles épreuves,

pour la qualité et la singularité de son travail d'artiste, mais découvre qu'il ne peut que difficilement parler à partir de ce travail que sous contrôle et dans une relative auto-censure. Le travail – tout travail ou oeuvre - cité(e) par le pédagogue a toujours valeur d'exemplarité, moins d'ailleurs par ce qu'il vaut que par le jeu de l'énonciation qui place sa parole comme digne de foi. Il ne peut donc guère s'auto citer sans prendre le risque de s'auto exemplariser. Sa marge de manoeuvre n'est pas nulle mais très mince.

Cette première période est déroutante pour lui car cela même qui le singularise et le valorise comme auteur est – dans son enseignement - source d'un risque, voire d'un danger. Il lui faut un peu de temps pour comprendre, sans que rien ni personne jamais ne le lui dise explicitement², que c'est normal, que perdre quelque chose est une chance, la seule peut-être, qu'il faut vivre pleinement cette blessure. Qu'on s'en remet d'autant mieux qu'on l'a vécue intensément. Perdre les qualités qu'on vous a prêtées, c'est s'ouvrir à la chance d'en gagner de nouvelles, qu'on ne vous donnait pas jusqu'ici.

Il apprend peu à peu à distancier les choses dont il s'occupe, ce qui lui prend généralement quelques années, pendant lesquelles il a tout loisir de sublimer sa frustration pour la transformer en capacité d'ouverture et d'accueil d'autres oeuvres, d'autres auteurs, d'autres théories. Miracle de la sublimation : il aura gagné en connaissance, perdu en vanité, gagné en doute et perdu en dogmatisme. Avec un peu de temps et de chance, il sera devenu un peu de ce *maître ignorant* décrit par Jacques Rancière³. Il aura plus simplement, après avoir achevé sa formation, appris non sans douleur, à faire la part entre la citation motivée (même personnelle) et la référence déplacée (trop personnelle).

2 Le poids de l'injonction déontologique est d'autant plus puissant qu'il n'est jamais abordé, jamais dit et encore moins négocié.

3 Jacques Rancière, *Le Maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, 10/18, 2004, Paris. Une présentation de l'éditeur : « En 1818, Joseph Jacotot, révolutionnaire exilé et lecteur de littérature française à l'université de Louvain, commença à semer la panique dans l'Europe savante. Non content d'avoir appris le français à des étudiants flamands sans leur donner aucune leçon, il se mit à enseigner ce qu'il ignorait et à proclamer le mot d'ordre de l'émancipation intellectuelle : tous les hommes ont une égale intelligence. Il ne s'agit pas de pédagogie amusante, mais de philosophie et de politique. Jacques Rancière offre, à travers la biographie de ce personnage étonnant, une réflexion philosophique originale sur l'éducation. La grande leçon de Jacotot est que l'instruction est comme la liberté elle ne se donne pas, elle se prend. ». Voir aussi par l'auteur lui même : <http://multitudes.samizdat.net/spip.php?article1714>

Si l'expérience se communique si mal, c'est sans doute qu'elle nécessite pour donner le meilleur de ses effets, que l'apprenant éprouve *par lui-même* les processus dans lesquels il s'engage ou qu'il conçoit. C'est le fruit cognitif et sensible de cette praxis qui sera appelé expérience, et on sait – justement par expérience – qu'il est si difficile de la transmettre. Entre l'incommunicable et l'irrecevable, l'enseignant et l'étudiant se voient pourtant contraints d'établir et d'inventer des modalités relationnelles dans le cadre structurel d'une pédagogie⁴.

Cette expérience en raccourci, tirée à grands traits, pour indiquer non pas tant un problème, qu'un processus sans doute assez commun, mais dont la découverte, l'apprentissage et la leçon ne sont donnés par aucun programme ou livret, mais sont à saisir et à fabriquer par chacun. Il s'agit d'un implicite, d'un code masqué, recouvert du voile silencieux des *arts de faire*⁵.

Un lieu possible

C'est donc sur le terrain (multi)médiatique distancié que peuvent avoir lieu la plupart des enseignements, pratiques et techniques d'écritures, textuelles, plastiques, graphiques, sonores, vidéo et photographique. Apprentissages, pratiques, langages, médias d'une part, et puis analyse critique, textes théoriques à l'appui, pour interroger les productions du domaine avec quelques clés adaptées ou à adapter, à forger quand c'est nécessaire.

Il faut pourtant admettre que dans cette obstination pédagogique à refuser de se servir – directement – de son propre travail se perd peut-être quelque chose d'important. Mais serait-ce la résurgence d'un désir qui ne sait pas renoncer ? Tâchons d'y voir plus clair.

Nous avons dit tout à l'heure que la perte et le renoncement ouvraient un territoire de possibles. Il faut revenir sur cette affirmation à la lueur d'un fait singulier : en poésie numérique, il se pourrait que ce que l'on nomme ailleurs *intention de l'auteur*, s'appelle ici programme. C'est du moins lui qui

4 On trouvera sur le site de Jacques Rodet, expert indépendant en formation à distance, des éléments de méthodes permettant de comprendre les différents types d'approches pédagogiques et de saisir l'intérêt d'une approche méta-cognitive : <http://jacques.rodet.free.fr/xchron3.htm>

5 Michel De Certeau *L'Invention du quotidien*, 1. Arts de faire et 2. Habiter, cuisiner, Ed. établie et présentée par Luce Giard, Gallimard, 1974, 1980, Le Seuil, Points, 1990

en est la plupart du temps, la voix langagière et actancielle. Le poème écrit ne prend sa chair qu'avec la diction, l'énonciation, le souffle. Le poème sonore ne prend son envol qu'avec le son émis par un corps instrument, corps résonateur et parfois corps langage. Le poème numérique lui, serait plutôt déterminé par son milieu matériel et son programme logiciel : le script des intentions de l'auteur. Ce texte – car c'en est un - n'est la plupart du temps pas accessible au lecteur car les logiciels dits « auteurs », tels Flash™ ou Director™ fonctionnent telles des boîtes noires dans leur version publique de « player ». Ils ne laissent rien transparaître – sauf en quelques cas notables où le code de programmation est lui-même le langage et média mis en scène⁶ - au dehors, pour le lecteur. Seul l'auteur a la possibilité d'ouvrir – ou non – les fichiers sources contenant les scripts de programme, les médias et leur organisation, les lignes de temps et la scénarisation qu'ils ordonnent.

Reprenons notre cheminement à la lueur de ces informations. Il se peut donc qu'il se perde – pédagogiquement - quelque chose d'important et de l'ordre de l'expérience dans ce renoncement à parler de son propre travail, ou pourrait-on dire, quelque chose de l'ordre de la genèse d'une écriture, d'un projet. Cette difficulté est-elle dépassable ?

Comment restituer quelque chose d'une démarche d'écriture personnelle en restant dans un éthos acceptable ? Ce silence que nous nous imposons la plupart du temps à propos de notre propre travail est une injonction morale : « je ne dois pas en parler, je ne dois pas le faire ». Je suggère que nous en fassions plutôt une question d'éthique : « pourquoi et comment en parler, et dès lors, dans quelles conditions le faire ? ».

Dans « La culture au pluriel »⁷, la grande enquête sur la culture et l'éducation qu'a menée Michel de Certeau, celui-ci évoque la difficulté pour les enseignants-chercheurs de faire travailler les étudiants depuis des questions théoriques générales, alors qu'une approche analytique de leurs

6 On pourra voir ici dans le domaine du Net-Art les travaux de Jodi :

<http://en.wikipedia.org/wiki/Jodi>

Voir aussi, dans le domaine de la poésie numérique, Jed's other poems, de Stuart Smith :

<http://www.stewdio.org/jed/>

7 Michel de Certeau, La culture au pluriel, Ed. Bourgois, 1974, 1980, Ed. du Seuil, Coll. Points, 1993

propres errements, questions, succès, problèmes de recherche très pragmatiques passionnerait des étudiants demandeurs d'un retour d'expérience : « On ne s'étonnera pas de voir l'intérêt des étudiants passer des *produits* de la recherche aux *méthodes de production*. De ce point de vue, il est semblable chez les scientifiques que chez les littéraires. Mais il (l'enseignant - *ndl*) est frustré dans la mesure où [...] (il) passe le temps (tue le temps) à *exposer* ses résultats, et non à expliquer, au cours d'une *praxis collective*, comment il les obtient, ce qui passionnerait ses élèves. »⁸

Prémisces d'une génétique du projet

La plupart d'entre nous avons développé des approches pédagogiques⁹, nous lisons des auteurs, expérimentons des dispositifs, commentons des textes avec nos étudiants et tentons d'élaborer avec eux les moyens d'une pensée créative et critique, c'est-à-dire un peu distanciée des objets qu'elle vise et en même temps suffisamment engagée dans le faire pour produire des objets.

La sémiotique, la théorie des systèmes, l'analyse poétique, la critique littéraire, l'esthétique, la sociologie de la réception, constituent l'essentiel de nos outils théoriques pour approcher – de l'extérieur - ce qui se passe en poésie électronique du côté du lecteur. Mais notons le à nouveau : ce qui en poésie numérique échappe aujourd'hui à tous, commentateurs, enseignants et étudiants, c'est assez fréquemment *une vision de l'intérieur du dispositif*. Une sorte de vision de l'atelier : un *making off*, un « *comment j'ai réalisé certains de mes dispositifs* ». Cet aspect du dispositif, l'auteur seul peut décider de l'ouvrir et le partager.

L'accès au code source et à son organisation médiatique et structurelle est vraisemblablement le seul lieu à partir duquel un auteur-enseignant peut développer un acte de pédagogie ouverte à partir de son travail de poésie électronique. Il lui appartient d'en prendre la décision. Elle n'est ni simple ni évidente, elle a des implications et des conséquences, déjà expérimentées et commentées¹⁰ par des auteurs, musiciens, développeurs engagés dans la

8 Ibid. Michel de Certeau, *La culture au pluriel*, p. 98

9 On pourra voir ce résumé des trois modèles pédagogiques majeurs : transmissif, béhavioriste, constructiviste, sur le site du Département de l'Instruction Civique de Genève : <http://bdp.ge.ch/webphys/enseigner/3modeles.doc>

10 L'anthologie « *Libres enfants du savoir numérique* » d'Olivier Blondeau et Florent Latrive,

culture de l'open source depuis de nombreuses années. Exposer son code c'est tout à la fois dévoiler ses stratégies, son style, son rapport aux langages, aux techniques, ses résistances ou son engagement face à l'abstraction du code. Mais à nouveau, ce qui se perdra ici (un certain mystère) se gagne déjà ailleurs car en retour, d'autres vous laisseront voir leur code¹¹, vous offrant la possibilité de progresser dans son écriture. La communauté réunie autour d'un projet comme *Processing*¹² de Casey Reas et Benjamin Fry - à la suite de John Maeda - a donné naissance à une pratique de laboratoire à code ouvert, décomplexant les non programmeurs avec le code de programmation. Mais que l'auteur inquiet se rassure, il restera encore de l'irréductible et de l'incommunicable : la boîte noire, même ouverte, peut seulement répondre à la question « quoi ou comment », jamais à celle du « pourquoi ». La question de la nécessité de l'oeuvre conserve, parfois pour l'auteur lui-même, une opacité de boîte noire, même s'il l'éprouve avec force. La pédagogie dont il est question ici, propose donc l'ouverture d'un espace possible pour l'auteur-enseignant qui peut livrer sa production à une génétique du projet, sur la base de :

- 1) la quantification (combien), la description du sujet (quoi), et l'origine des médias constituant le projet (où, qui, quand)
- 2) l'organisation spatiale et temporelle des données éventuellement imposée par la disposition des médias sur la time-line du logiciel auteur (l'ordre)
- 3) la liste des scripts commentés (action, déterminations et règles, conditions)

Nous faisons ici le pari que cette approche génétique, si elle ne constitue pas une panacée, donnera les moyens à l'étudiant de nourrir et de fabriquer ses propres développements. On pourra la compléter d'une visualisation commentée d'éléments tels l'historique des versions. Elle sera utile pour saisir comment s'abandonnent certaines pistes, comment aussi s'en révèlent

Ed. de l'Eclat, mars 2000, est consacrée à cette question, ici en version Lyber : <http://www.freescape.eu.org/eclat/index.html>

11 L'exposition CODEDoc lors de Ars Electronica 2003, faisait un état des lieux et des pratiques sur le sujet : <http://artport.whitney.org/commissions/codedoc/>

12 Processing : <http://proce55ing.net/>

– dans cet abandon - de nouvelles ; le choix devenant souvent dans cet enchaînement de process que constitue une écriture, l'élément déterminant. Cette approche permettra d'autant mieux à chacun d'interpréter l'assemblage hétérogène de médias, d'organisation temporelle et scénaristique et de détermination programmée, que la description n'en sera que purement dénotative.

Les projets contributifs dans le domaine de la construction collective des savoirs tels Wikipedia, les plateformes de développement de logiciels mutualisés tels Sourceforge ou les communautés-laboratoires de pratiques d'arts numériques open source servent aujourd'hui de référence à de nouvelles manières de faire en collectif. Celles-ci renouvellent le rapport que nous avons au secret, lié doublement à l'écriture et à l'opacité de son code, faisant reculer le secret plus profondément dans d'autres lieux, d'autres boîtes noires.

Merci de votre attention.

Luc Dall'Armellina - Ecole des Beaux-Arts de Valence

01-14 février 2008

Mes chaleureux remerciements à Alexis Chazard [<http://cela.etant.free.fr/>] et Jacques Rodet [<http://jacques.rodet.free.fr/>] qui ont été les lecteurs attentifs et exigeants de ce texte, je leur dois d'avoir entrepris respectivement de poursuivre cette réflexion par l'image à travers les schémas du processus et d'une génétique de SeeVeniceAndDie (en annexe .pdf) ; et de m'avoir donné les moyens de pousser plus avant cette réflexion pédagogique. Bien sûr, je reste seul responsable des errements, erreurs et coquilles que ce texte contient encore.