

Pierre Baumann

Université Bordeaux Montaigne

UR ARTES 24141

**MÉTHODE MELVILLE :
PRATIQUE SENSIBLE, INCLUSIVE
ET ÉCOPÉDAGOGIQUE
DE LA RECHERCHE-CRÉATION
À L'UNIVERSITÉ**

1 - LE VIDE ENTRE LES CHAISES (INTRODUCTION) / POUR DES APPRENTISSAGES SITUÉS

Ce chapitre est le pendant du texte proposé par George Belliveau dans ce même ouvrage.

En effet, nous étions conviés à intervenir ensemble autour d'un dialogue que nous avons décidé d'engager à partir d'une suite de propositions performatives (George) et visuelles (moi-même).

Nous avons alors, avec George, rythmés ce dialogue autour de sept temporalités qui nous permirent d'esquisser les grandes caractéristiques des méthodes que nous déployons mutuellement depuis quelques années maintenant, autour de ce que George nomme la *A/R/Tographie* et qui est sous-tendue par la *Méthode Melville* de mon côté. Ces deux propositions originales, qui ne se connaissaient pas auparavant (ou si peu), vinrent illustrer deux possibilités parmi tant d'autres (par exemple, Manning E. et Massumi B., 2018) de vivre avec cette disponibilité critique de la pédagogie de la recherche-crédation tournée vers le théâtre pour George et vers les arts plastiques et visuels pour ma part.

Le sensible, l'inclusion et, par certains aspects, l'empathie, tiennent une place fondamentale dans la logique de construction des dispositifs situés que nous mettons en place.

Le périmètre d'action qui est le mien porte sur les apprentissages dans un milieu universitaire et de recherche-crédation. C'est donc dans cet espace spécifique que je consacre toute mon énergie à déployer des pratiques qui résistent aux injonctions à former par compétences, au profit de facultés bien plus universelles et moins descendantes. Le maître mot de cette pédagogie est sans doute la *convivialité*, dans la lignée d'Illich (Illich, 2003 [1975]), avec tout ce qu'elle contient en termes d'indépendance technique, mentale, écosophique, sociale et politique.

George rythma son intervention à partir de la manipulation de sept chaises, chacune d'elle présentait un

titre et une orientation spatiale incitatrices de ses sept temps de performance.

De mon côté, j'avais donc choisi d'inscrire ma réflexion dans les vides que dessinaient ces chaises et les actions performatives de George.

Les sept *espaces-temps* que j'ai développés furent les suivants. Ils serviront de guide à ce chapitre également :

- 1 – Le vide entre les chaises (introduction) / pour des apprentissages situés
- 2 – Méthode Melville / Terrain et pratique du dehors
- 3 – Artiste-étudiant·e-chercheur·e / continuité des apprentissages
- 4 – Dans le grand bain
- 5 – Pierre qui roule / Sensible
- 6 – Le souffle les a portées / Inclusion
- 7 – Espaces sensibles / création permanente

Par la suite, j'ai poursuivi la formalisation des principes directeurs de cette conception pédagogique, notamment à travers plusieurs chapitres de mon livre *Séisme, création permanente, image, méthode* (Baumann, 2025-1). La part visuelle dominante à l'occasion de la séance inaugurale du colloque fut alors enrichie d'un texte qui verbalise les axes fondamentaux de cette pédagogie critique. Ils sont ici assortis de commentaires destinés à venir situer librement et avec concision¹ les filiations naturelles qui vinrent à la suite de ces pratiques empiriques et sensibles, ce sensible-là étant intimement lié à un intellect verbal et non verbal. La lectrice ou le lecteur pourra librement développer une lecture linéaire ou privilégier l'une des trois strates, visuelle, principielle ou contextuelle².

¹ Ne cherchez pas à trouver ce qui devrait figurer, en tant que moteur de conception sensible, vous y trouverez seulement l'écume de ce qui m'est cher et qui nécessite plus encore du travail.

² Afin de faciliter l'accès aux ressources visuelles et sonores, une version numérique de cet article est disponible en suivant le lien suivant <https://www.mobydickproject.com/methode-melville-principes/>

2 - MÉTHODE MELVILLE / TERRAIN ET PRATIQUE DU DEHORS

MÉTHODE MELVILLE DÉTACHABLE

I – PRÉPARER

- conceptuellement;
- matériellement;
- sur le plan logistique;
- processuellement (on doit avoir préparé une maîtrise: être entraîné);
- économiquement.

II – TRAVAILLER – S'ENGAGER (TEMPS DE TERRAIN)

- investir: FAIRE;
- enquêter > définir;
- écouter (entretiens, observations, etc.);
- enregistrer, documenter;
- tracer et cartographier;
- noter et commenter (quelle que soit la forme);
- analyser + infléchir.

+

- s'organiser et faire avec l'imprévu et l'incertitude (on cherche);
- assurer la logistique.

Tout ça permet d'adopter un positionnement collectif.

III – TRAITER LES DONNÉES (APRÈS)

(mais un certain nombre de tâches sont déjà présentes dans le temps de l'action)

- rassembler / ranger / classer / perfectionner le traçage;
- observer, laisser décanter;
- consolider (approfondir les sujets sur lesquels on est tombés);
- restituer = une nouvelle forme: des objets / documents et des écrits;
- > par l'expo, le livre, le site et le récit oral (soirée, conférence, séminaire, etc.);
- questionner l'adresse (à qui on parle) > adapter le « livrable » (une livraison est aussi une forme à part entière);
- continuer à gérer l'économie (au sens large).

Tout ça fait la recherche:

- on crée de la connaissance et des formes, mais aussi on affirme des inconnus;
- on pense et on invente des méthodes. On crée.

Remarque: entre II et III c'est un processus continu.

UNE IMAGE DE
CONSTANTIN
D'ALGERIE, 1917, sans
titre, sans lieu ni date
pour l'instant.
C'est un objet de
recherche.
UNE IMAGE DE
WILLIAM WENDEL
NOTMAN, 1917, sans
titre, sans lieu ni date
pour l'instant.
C'est un objet de
recherche.
PÈRES DE CALGARY ALB.
1918, musée Bédard.

P. Baumann, trame méthodologique de la méthode Melville, (Baumann P., 2020, 2025-1)
consultable sur <https://www.mobydickproject.com/methode-melville/>



Si je suis pédagogue, je ne suis pas didacticien. La portée didactique de ce texte provient du fait qu'il a bien fallu fixer quelques idées en réponse aux questions rencontrées. La *méthode Melville* fut formalisée empiriquement dans le cadre du projet Moby-Dick (2017-2025) à partir d'une trentaine de situations de terrain développées à la croisée de la pédagogie et de la recherche depuis 2012. Fondée sur l'apprentissage par l'action (« *Hands-on learning* », Dewey, 2022), elle a pour vocation de faciliter l'expérimentation sensible basée sur des pratiques de recherche-crédation. Le projet Moby-Dick est un programme de recherche en arts mené dans le cadre des activités du Laboratoire des objets libres, micro structure de recherche que j'ai créée en 2015, rattachée à l'UR ARTES 24141 de l'Université Bordeaux Montaigne.

Partant d'une relecture, d'une analyse et d'une actualisation du roman de Herman Melville, modèle par excellence de pensée pragmatique, *Moby-Dick ou le cachalot* (1851), ces travaux étudièrent comment les objets de création, construits avec ou en dehors de l'art, exploitent la créativité comme un facteur d'amélioration des équilibres sociaux, de renforcement des attentions à l'égard des enjeux environnementaux, écologiques, mésologiques, éthologiques, anthropologiques et esthétiques. Cette recherche-action expérimentale et de terrain associa chercheur·es et étudiant·es. Elle donna à penser l'œuvre de Melville comme un monde mobile à cartographier, qui délivre des clés pour comprendre les grands basculements contemporains et notre rapport à l'art. Dans ce contexte, il n'est plus question d'œuvres, mais d'objets anthropologiques particuliers, dits « libres » ou parfois « intermédiaires » qui contribuent à une meilleure connaissance du rapport entre expérience du geste et construction de la pensée.

Les assises de la méthode, dans la lignée d'Herman Melville qui forgea son écriture sur l'expérience vécue, entend faire de cette expérience sensible un moteur de connaissance et de création. À partir de quelques outils méthodologiques très simples, elle se fonde sur le

développement d'une série de principes que je déclinerai plus bas. Les propriétés de cette méthode n'ont rien d'original. Elles tiennent comptes des diverses formes de vulnérabilités fondamentales (humaines, sociales, environnementales), tentent de mettre en œuvre une forme actualisée d'écopédagogie (Freire P., 2021 [2015]) qui consiste à élaborer des outils conviviaux (Illich I., 2003 [1975]). Ces outils conviviaux visent à l'autonomie, l'inclusion, la considération et la conscience écologique. C'est pourquoi on pourrait employer un autre vocable, qui est celui de « dispositif mésologique ». La mésologie (Uexküll J., 2010 [1956], Tetsuro W., 2011), en tant qu'*écophénoménologie*, explique Augustin Berque (Berque A., 2015 [1987]), porte sur l'étude des milieux à partir de l'analyse des *subjectités* (c'est-à-dire des « êtres-sujets actifs ») des différents êtres qui l'habitent. Le dispositif mésologique consiste à activer, faire vivre et étudier ces dispositions artistiques et pédagogiques. Là où l'écologie étudie des environnements, la mésologie étudie des *milieux*³ qui, si on sort un peu du cadre terminologique strict du géographe philosophe qu'est Berque, s'attache à saisir les nuances de ces tissus relationnels composés d'un ensemble de subjectivités mêlées à des phénomènes objectifs (que Berque nomme *trajection*). La méthode que j'essaie de développer ne cherche pas à fusionner les subjectivités. Elle ne cherche pas non plus à se mettre à la place de l'autre par un mouvement d'empathie qui voudrait qu'un geste d'apprentissage soit le plus possible transférable⁴. Elle cherche, à observer avec attention et estime les constellations de différences qui s'organisent entre elles et qui font que chaque sujet est réellement actif dans le milieu dans lequel il évolue et qu'il influence. Aussi, la part

³ Pour qui voudrait saisir facilement la différence entre mésologie et écologie, lire BERQUE A., *Glossaire de mésologie*, 2018.

⁴ « L'école n'est pas le lieu où on apprend telle ou telle chose d'un programme défini. L'école doit être l'apprentissage de la vie. Et c'est ce qu'on oublie totalement. » FREINET C., 2016, *La maître insurgé, articles et éditoriaux 1920 – 1939*, Montreuil, Libertalia.

sensible et l'inclusion tiennent-elle, je dirai *par nécessité*, une place centrale.

La méthode Melville cherche à faciliter l'accès à cette sensibilité mésologique et écopédagogique. J'ai déjà eu l'occasion de décrire dans plusieurs articles ces outils que j'essaye jour après jour d'améliorer et en particulier dans le chapitre X de mon ouvrage *Séisme* (Baumann P., 2025-1, p. 107-142). Si cette méthode Melville est d'abord destinée à répondre à des exigences propres à des pratiques du dehors, elle est sans doute généralisable aux pratiques d'atelier ou de laboratoire. Elle fut conçue comme un petit manuel de « survie ». J'ai décrit l'ensemble des activités qu'il faut intégrer, tant sur le plan pratique, que logistique, économique et humain, avant, pendant et après. Les outils qu'elle emporte avec elle sont autant d'instruments solides, sensibles et polyvalents, à l'image d'un couteau suisse. Chaque entrée de la méthode convoque des clés didactiques, des savoirs techniques et conceptuels qui caractérisent chaque accessoire du couteau suisse. Au fil du temps, j'ai observé des récurrences qui m'ont permis d'identifier vingt-deux grands principes directeurs qui viennent consolider l'usage de cet outil. Ils représentent des zones de sensibilité nécessaires, sans lesquelles il m'a paru que les situations d'apprentissage étaient fragilisées. Comme tout principe, chacun d'eux fait systématiquement l'objet d'application, mais aussi de discussion, de vérification, de remises en question et d'ajustements, à partir des expériences et des équipes qui s'en emparent. En tant qu'aphorismes, ils permettent de jouer et déjouer la méthode. La méthode Melville (outil et principes) entend ainsi faciliter le cheminement empirique qui nous conduit à des expériences sensibles renforcées, plus autonomes et plus intenses. Mais, en tant que structure libre et ouverte, s'il est possible de repérer des conditions favorables au renforcement des intensités formelles, mentales, sociales et écosophiques, « la façon dont l'humain se découvre soi-même » écrivait Watsuji (Watsuji T., 2011, p. 48) ce que ces intensités produiront sera, toujours et encore, comme l'approche du climat ou des météores, imprévisible.

3 - ARTISTE-ÉTUDIANT·E-CHERCHEUR·E / CONTINUITÉS DES APPRENTISSAGES

PRINCIPES FONDAMENTAUX



Journée d'étude *Nos dire ont la vie courte*, avec les étudiant·es de Master 2 recherche arts plastiques Université Bordeaux Montaigne, Frac Nouvelle Aquitaine Meca, 6 décembre 2023. <https://www.mobydickproject.com/nos-dires-ont-la-vie-courte/>



1 – Recherche et apprentissage constituent un processus continu

Toute recherche, *i.e.* jeu et création, est d'abord sous-tendue par un principe d'incertitude. On pourrait dire un peu rapidement «qui sait déjà ne cherche pas». Aussi, toute recherche consiste, en premier lieu, à avoir envie de trouver quelque chose, deuxièmement à tenter de qualifier ce que l'on cherche (même si souvent on sait qu'on cherche, mais pas toujours quoi), troisièmement, à émettre des hypothèses qui

permettent ensuite de guider les expériences. Quatrièmement, il faut accepter l'idée que cette manière de faire le tour toujours et encore, de fouiller, de chercher et rechercher, va avec une accoutumance, une faculté de faire et de penser qui perfectionnent le savoir. Lorsque je cherche, j'apprends, mais aussi, bien souvent, je constate que j'en sais bien peu, comme si, à ce petit jeu, c'était toujours l'incertitude qui l'emportait, ce qui est à la fois peu rassurant et profondément réconfortant.

Sur ce point il convient de rappeler très simplement que la création artistique représente un modèle d'apprentissage fondé sur l'expérience et l'incertitude à même de renforcer toutes les formes de savoir. Il faudrait là brosser l'histoire universelle de la création. Toni Grand aimait dire au sujet de son travail « Je ne sais pas ce que c'est ». Pour Patrick Saytour, avec cette formule, « ce qu'il disait clairement, c'était ceci : ce que j'observe, ce qui se fait, ce que l'histoire y compris la plus récente, produit, je sais ce que c'est. Ce que je viens de créer, c'est, avec la plus grande attention, avec toute la pertinence dont je suis capable, le plus exactement qu'il m'est possible de le réaliser, ce que je ne sais pas. Le petit bout de ce que j'ignore, le peu que je suis capable de faire et qui n'a pas encore de statut, qui n'a pas de nom. » (Patrick Saytour, in Grand A et al., 2007, p. 62). On est ici sans doute au cœur de ce que Célestin Freinet nomme le *tâtonnement intelligent*, associé au principe de *perméabilité à l'expérience*. (Freinet C., 1994, p. 373).

2 – La production de savoir est indissociable de la production de forme

Le principe qui dit « la production de savoir est indissociable de la production de forme » engage haut et fort la méthode vers des pratiques expérimentales et empiriques de la recherche et, ce qui paraîtra toujours plus naturel, de la création. Il s'agit du fondement sans doute le plus important de la méthode. Or, le mot *forme* est un mot complexe. La forme peut définir à la fois le contour ou le moule d'un objet concret. Il faut donc accepter,

pour commencer, cette dimension sensible et matérielle, parce que l'acquisition d'une connaissance par l'art est traversée par cette confrontation sensible et matérielle, à l'image d'une peinture, d'une sculpture, d'une installation, d'une vidéo, d'une performance, d'un son ou encore d'un mot peint sur un mur ou imprimé sur une feuille. Mais on peut aussi parler de forme conceptuelle, de forme relationnelle, de forme d'un geste ou encore de forme d'une situation. Il faudrait détailler, mais, en tant que principe, ces arguments synthétiques permettent de poser des sujets sur la table, à partir desquels on va pouvoir discuter. Ce principe considère, d'abord, que toute forme est à même de produire du savoir, aussi indécis soit-il. Ensuite, celle qui produit du savoir est celle que l'on cherchera à détourner de manière effective, sur un registre sensible, au point qu'elle en deviendrait presque tangible, même si elle ne paraît pas l'être tout à fait. Disons qu'une forme est ce qui se « prend en main », et c'est parce qu'on la prend en main qu'on commence à la comprendre.

C'est la *Vie des formes* et l'*Éloge de la main*, bien sûr (Focillon H., 1943). Mais ce qui est sans doute le plus explicite à mes yeux c'est la pensée plastique de Joseph Beuys : « Mes objets doivent être compris comme des incitations à transposer l'idée du plastique. Ils veulent amener à réfléchir sur ce que peut être la plastique et comment la notion de plastique peut être étendue aux substances invisibles et utilisées par chacun : Formes de pensée [...], formes de paroles [...], plastique sociale. C'est pourquoi ce que je mets en forme par la plastique n'est pas arrêté ni achevé. Les processus se poursuivent [...] » (Beuys J., 1992, p. 16).

Ces formes plastiques permettent de produire des objets eux-mêmes *intermédiaires* (Mélard F.,), *spécifiques* (Judd D., 1991), *libres* (Baumann P., 2025-1), *patients* (Rahimi A., 2008), *particuliers* (« chacune de ces formes a une allure particulière ; il y répond un bruit particulier », Ponge F., 1942, p. 32), *ouillés* et *instrumentaux* (Simondon G., 1958, p. 161) ou encore *absents* (« objet du siècle » Wajcman G., 1998).

3 – La polyvalence prime sur la spécialisation (savoir tout faire)

Ce principe est à la fois très simple et très discutable, puisqu'un très grand nombre de secteurs de recherche privilégie l'hyperspécialisation nécessaire au renforcement de connaissances très pointues. En contrepartie, la polyvalence préfère la capacité à tout faire et l'acquisition de savoirs pluriels, plutôt que l'hyperspécialisation. La polyvalence permet à chaque individu, comme à certains outils (à ceux de la méthode Melville notamment), d'être capable de bien faire toutes les choses qui lui sont nécessaires. Dans le cadre des activités de recherche-crédation, la polyvalence se traduit par la maîtrise d'un ensemble important de savoirs techniques, la maîtrise des différents outils et logiciels que nous mettons en œuvre de traitement des images fixes et animées, de mise en page, des sons, etc. La *recherche polyvalente* est celle qui, tout aussi bien, est à même de puiser dans des ouvrages théoriques que de gérer l'économie d'un projet, que de faire un bon repas, que de veiller à la bonne entente dans un groupe. C'est pourquoi, la polyvalence est l'inverse de l'isolement, puisqu'elle considère qu'il est plus utile d'apprendre à faire ce qu'on ne sait pas faire, plutôt que de le déléguer à quelqu'un d'autre. C'est pourquoi la polyvalence va avec le principe de partage maximal des formes variées de savoirs. La polyvalence vise l'autonomie de l'individu et de la recherche-crédation, tout en acceptant ses petites imperfections.

Dans *Moby-Dick*, parmi d'autres artisans forgeron ou mécanicien, à l'image de Matthew B. Crawford (Crawford M. B., 2009), Melville décrit un modèle par excellence de polyvalence : le charpentier. « [...] comme on l'a suggéré, ce charpentier, ou plutôt ce couteau à usages multiples, n'était pas qu'un simple automate mû par un mécanisme. S'il ne possédait pas une âme comme tout un chacun, il avait cependant en lui une chose subtile qui, à son étrange façon en tenait lieu [ndlr : est-ce que ce n'est pas cette intelligence sensible qui nous occupe ?]. Qu'était-ce au juste ? Esprit de mercure ou gouttes d'ammonique ?

Impossible à dire. Mais la chose était là ; elle était en lui depuis maintenant soixante ans ou plus. Et c'était cette chose, ce principe vital inexplicable et rusé – c'était cela qui le faisait soliloquer la plupart du temps (...).» (Melville H., 2005, p. 510-511).

4 – La convivialité en tant qu'outil critique et d'autonomie du corps sur la technique

La logique conviviale a la faculté de rassembler avec simplicité la vocation critique à l'égard de notre posture sociale et vis-à-vis de la technique, dans un contexte élargi, qui dessine des styles de vie, mais aussi, plus précisément, dans le cadre de travaux de recherche et de création. La *convivialité* consolide le principe de polyvalence. La convivialité remet en question le productivisme et le capitalisme qui asphyxient notre monde, dont les effets agissent aussi sur les mécanismes de recherche à tous les niveaux (recherche-développement, fondamentale, sciences dures ou humaines, *i. e.* en arts). La convivialité permet d'émettre de nombreuses hypothèses. D'abord, elle aide à penser des solutions grâce à des mécanismes collectifs, sans renier l'originalité de chacun·e. Ensuite, elle défend l'autonomie de l'individu vis-à-vis de la technique. Elle privilégie la simplicité et la maîtrise des outils et des instruments, la créativité, une réflexion sur la propriété, la relation au don et l'égalité profonde. Avant d'être un principe théorique, la convivialité est un outil critique actif, pas toujours évident à manier.

C'est bien entendu d'Ivan Illich dont il s'agit aussi : « Une structure conviviale de l'outil rend l'équité réalisable et la justice praticable, elle constitue la seule garantie de survie. » (Illich I. 2004, p. 474). Pour qui voudrait poursuivre le fil, la lecture de Thierry Paquot est toute indiquée (Paquot T., 2009 et Paquot T., 2012).

5 – Conséquence de 3 et 4 : écopédagogie, mésopédagogie et pédagogie du dehors

Historiquement, le mot *écopédagogie* se réfère à des engagements sociaux et politiques qui se sont développés en Amérique latine. Mais, développée dans le contexte très différent qui est le nôtre, en Europe en particulier, l'écopédagogie, que j'appellerai aussi la *mésopédagogie*, est, elle aussi, nourrie par un riche bagage, qui incite à repenser sans cesse nos relations à l'acquisition et au partage des savoirs. Pas de noms, pas de noms ici, mais ils vous brûlent les lèvres... Les fondements empiriques de l'écopédagogie, développée par la méthode Melville, partent du fait qu'apprendre commence par *prendre* et prennent appui sur deux idées simples : premièrement, effacer le clivage enseignant-enseigné pour mettre tout le monde au même niveau et, deuxièmement, mettre tout le monde dehors. Ce dehors étant bien souvent la meilleure manière de mettre tout le monde au même niveau (CQFD), il permet de faire prendre l'air aux idées et aux faïes, à la rencontre des inconnu·es. Cette *mésopédagogie* du dehors est donc, en premier lieu et par la force de l'expérience, une pédagogie de la relation, qui n'est pas sans susciter le *trouble* pour qui la vit.

Jacques Rancière définit le « partage du sensible » comme un « système d'évidences sensibles qui donne à voir en même temps l'existence d'un commun et les découpages qui y définissent les places et les parts respectives » (Rancière J., 2002, p. 12). Dans ce contexte l'apprentissage du sensible est investi d'une dimension critique et politique qui passe, selon Paolo Freire (Freire P., 2021), par la prise de conscience de ce partage inégalitaire, ce que Paolo Freire a nommé la *consientisation* des oppressions. L'écopédagogie de Freire permet d'aller contre ce qu'il appelle la conception « bancaire » de l'éducation à partir d'un dialogue permanent. Ce dialogue est *émancipateur*, ce que prônait déjà Joseph Jacotot au début du XIX^e siècle, décrit par Rancière dans *Le maître ignorant* (Rancière J., 1987). Plus récemment, c'est cette logique dialogique qu'ont réinvesti microsillons dans le cadre des activités du Master Transforme à la

HEAD de Genève autour de la pédagogie de Freire, en instituant une porosité constante (et qui m'est commune) entre création artistique, pédagogie et mode de vie (microsilons, in Baumann P., 2019, p. 104). Le trouble qui s'instaure, cher à Haraway (Haraway D., 2020), renforce l'inclusion et incite à creuser le sillon des différents courants en éducation environnementale (Pereira I., 2024, Pereira, 2017) qui renvoie sans doute aux sources même des formes d'apprentissage [que j'ai pu suivre au cours de mon enfance] autour de la pédagogie Freinet, et de la pédagogie Reggio de Loris Malaguzzi (Malaguzzi L., 2024), ou encore d'Alexander S. Neill (Neill A. S., 2004), même s'il existe de nombreuses différences entre Freinet et Freire.

6 – Considérer le principe d'équivalence (voir plus bas) comme condition sensible

Le principe d'équivalence, présent dans les relations d'égalité de l'apprentissage, représente une condition qui permet à l'expérience sensible de recherche-crédation de renforcer ses effets. Sur le plan fondamental, avant d'envisager plus loin d'autres de ses implications concrètes, le principe d'équivalence ne dit pas que tout se vaut, mais que toute chose et tout individu possèdent des valeurs propres qui doivent être considérées de manière égalitaire. Pour autant, ni absence de différence, ni indifférence, l'équivalence permet de *situer* l'acquisition sensible du savoir, propre à chaque situation et à chaque milieu, un milieu étant un environnement au sein duquel toute la diversité des individus interagit. Concrètement, tout individu, inclus dans un dispositif de recherche commun, est à même de renforcer la sensibilité du groupe. C'est-à-dire qu'il ne fait que renforcer le potentiel de découverte et de créativité propre à cette structure. Autrement dit, le principe d'équivalence est à l'exact opposé de la rationalisation. Puisque les notions d'outil – ce qui sert à produire une action –, et d'instrument – ce qui permet de sentir un phénomène – évoluent ici dans un contexte ouvert, le principe d'équivalence permet de considérer que chaque

individu agit également en tant qu'instrument de création de savoirs, interconnectés et sensibles.

En physique, le principe d'équivalence a pour conséquence que tous les corps soumis à un même champ de gravitation (et sans aucune influence extérieure) chutent simultanément quand ils sont lâchés simultanément, quelles que soient leur composition interne. Dans ce contexte, ceci est observable lorsqu'on laisse tomber une plume et un marteau et que tous deux chutent à la même vitesse. Quant à lui, le *principe d'équivalence* imaginé par Robert Filliou est, tout compte fait, assez équivalent... puisqu'il consiste à considérer que trois gestes de création : « Bien fait, mal fait, pas fait » représentent trois possibilités équivalentes, la gravitation étant ici remplacée par le geste créateur. Dans ce contexte, la pédagogie de Filliou est, selon Anne Moeglin-Delcroix (Moeglin-Delcroix A., in Filliou R., 1998), une « pédagogie de la liberté ». Il me semble toutefois que dans un contexte mésologique, où toute forme et tout apprentissage sont influencés par leur milieu, cette conception de l'équivalence doit être nuancée à partir d'une logique d'équilibre formellement et socialement égaux et inclusifs. Cet apprentissage par (et non pas « de ») l'art, pourrait être illustré par le duo (très fluxus et ami proche de Filliou) Jean Dupuy et Olga Adorno, Jean et Olga étant deux *équivalents*. La formule visuelle par excellence de ce second principe d'équivalence est l'anagramme telle qu'elle fut pratiquée par Jean Dupuy (Dupuy J., 2008) pendant presque cinquante ans. L'anagramme joue, en somme, avec ce juste équilibre de lettres identiques en haut et en bas, mais agencée différemment, le rôle d'un instrument (Simondon G., 1958) qui multiplie les espaces sensibles. *Live for words as performance* (Baumann P. in X., 2015, p. 3).

4 - DANS LE GRAND BAIN

PRINCIPES D'EXPÉRIENCE



P. Baumann, bande annonce du projet Moby-Dick, vidéo HD, 2 min 17 sec., consultable sur <https://www.mobydickproject.com/seisme/>



7 – L’immersion (empirisme, pragmatisme melvillien)

Le pragmatisme implique de d’abord se lancer et de faire, avant de théoriser. La méthode incite à la nuance puisque cet engagement ne nous épargne pas quelques préparations matérielles, techniques, économiques, physiques et intellectuelles. Toutefois rien n’apparaît si rien n’est fait. En tant que *science du concret*, rien n’apparaît sans immersion, sans observation, sans errance, sans perte, sans rencontre, sans traversée, sans construction, sans chute, sans échec, sans réparation, sans sensation et sans expérience.

La méthode Melville explore une pédagogie *par* l'art inductive et qui, autant que faire se peut, avance sans *a priori* ni présupposé, bien que préparée, en cela proche de ce que Dewey nomme le « continuum expérimental » (Dewey, 2022, p.471). Cet engagement se différencie des méthodes hypothético-déductives qui consistent principalement en l'élaboration d'hypothèses fondées sur quelques présupposés dégagés d'un état de l'art préalable. Il s'agirait de nuancer, mais l'approche empirique inductive et pragmatique accroît les facultés sensibles. Deleuze détecte cette force pratique du pragmatisme « quand on voit dans le pragmatisme une des tentatives pour transformer le monde, et pour penser un monde nouveau, un nouvel homme en tant qu'ils *se font* » (Deleuze G., 1993, p. 110). Tout tient en ceci : « Le pragmatisme, c'est ce double principe d'archipel et d'espérance » (Deleuze G., 1993, p. 111). Si Melville est ici le sujet du propos, la réflexion pourrait tout aussi bien embrasser les textes de Dewey sur la pédagogie, dont toute l'ambition est « le développement d'une expérience croissante et expansive » (Dewey J., 2022, p. 515). Comment illustrer et rassembler cette logique d'archipel et d'espérance, qui guide l'acte de construction au plus fort du sensible ? Melville écrit ceci : « Car avec les cartes des quatre océans déroulées devant lui, Achab explorait le labyrinthe de courant et de retours de marée [ndlr : archipel], dans l'intention de réaliser plus sûrement son dessein monomaniacal [ndlr : espérance]. À qui n'a pas une parfaite connaissance des mœurs des léviathans, il pourra paraître absurde et vain de rechercher une créature solitaire à travers les immensités océaniques de notre planète. Tel n'était pas l'avis d'Achab qui, grâce à sa science de la direction des courants et des marées [ndlr : le plus fort du sensible], [...], était en mesure de déterminer avec une certaine probabilité, voire une quasi-certitude, le jour le plus favorable à la rencontre de sa proie sur tel ou tel lieu de pêche [ndlr : *punctum* sensible]. » (Melville H., 2006, p. 227). La force de ce schéma archipélique et d'espérance tient dans la répétition et la récurrence des observations et tracés incessants des cartes et des signes, et des navigations journalières,

celles-là même qui dessinent des *lignes d'erre* (Deligny F., 2017, p. 1058). Deligny souhaitait écrire un roman qui « ricocherait » sur *Moby-Dick*, ça n'advint pas (Deligny F., 2017, p. 1585).

8 – Le dehors et le déplacement (Mobilité, liquidité, multiplication des espaces sensibles et mentaux)

L'expérience du dehors favorise la mobilité physique et mentale, la faculté d'agir sur des terres instables et avec les expressions diverses de la liquidité (humaine, culturelle, sociale, territoriale, communicationnelle, numérique, esthétique). Le dehors fragilise. Mais il démultiplie et consolide les facultés sensibles, pratiques et mentales. Il transforme les économies créatrices. Il augmente l'inventivité. Qui invente, découvre. La liquidité renforce l'équilibre, la capacité de faire avec le mouvant et la faculté d'adaptation. Face au doute, pars, va dehors.

Melville fait dire à Ismaël, dès le chapitre I de *Moby-Dick* : « Je m'engage toujours comme matelot en raison des saines activités physiques et de l'air pur du gaillard d'avant » (Melville H., 2006, p. 25). C'est là que l'atmosphère n'est pas de « seconde main ». En somme, toute expérience du dehors inspire une sensibilité première, *pure*, à la fois non déformée et non divisée. Melville ne décrit rien d'autre que « l'observation participante » (Ingold T., 2018, p. 78) chère aux anthropologues, celle qui permet de renforcer les « attentions » (Citton Y., 2014) à partir d'un principe d'immersion. Cette disponibilité facilite l'usage de différents outils artistiques, que Loris Malaguzzi nomme les « cent langages » (dessin, peinture, musique, danse, construction, cinéma, etc.), la mobilité et l'exploration. C'est cette même fraîcheur vivifiante du pont qui inspire les pratiques pédagogiques du dehors récentes ou plus anciennes et notamment celles des pays scandinaves (Freinet C., 1994, Blitman S., 2023). Mais il convient aussi de rappeler que cet appel du dehors constitue une composante importante, pour ne pas dire

fondamentale, des modèles pédagogiques en école d'art et en recherche-création (*Suspended Spaces, R  engager Freire* ou encore *Un film infini*, in Baumann P., 2019). Or, il se joue là le plus fort de ce que je viens de rassembler : la piquante incertitude du dehors.

9 – L'imprévisible, la rencontre

Aussi bien pour les chercheur  es que pour les artistes, les modèles économiques et sociaux incitent à la planification pour de bonnes ou de mauvaises raisons. De façon souvent exténuante, tout doit être fait pour apporter les garanties de résultat et de retour sur investissement. La méthode Melville consiste à penser les agencements et les prévisionnels comme autant de structures générales à l'intérieur desquelles l'imprévisible et la rencontre sont à même d'agir, ce qui n'est pas toujours évident. La méthode joue double, puisqu'elle joue avec le plan de recherche, et elle joue plus encore avec le plus fondamental de tout, le moteur de toute découverte, l'incertitude. Sans imprévisible, sans doute, pas de recherche, pas de création, pas de recherche-création.

« Sur le terrain, on se demande souvent ce qu'on est venu faire là, ou pourquoi on vient importuner des gens en leur imposant notre présence », écrit Philippe Descola (Descola P., 2019, p. 23). J'ai évoqué plus haut l'impossibilité que rencontre l'artiste, mais aussi, bien que ce soit moins bien vu, le chercheur et l'étudiant, à nommer les   v  nements qu'il expérimente. Il est important de rappeler que la conception pédagogique qui se dégage de la méthode Melville, ne consiste pas tant en la transmission de connaissance, mais, ce qui est contenu chez un grand nombre de pédagogues, Dewey en premier lieu et ce que réaffirme Ingold dans son ouvrage *L'anthropologie comme éducation*, de « donner sens à sa vie » (*leading life*) (Ingold T., 2018, p. 9). Plus loin, Ingold cite une formule attribuée à William Butler Yeats : « L'  ducation, ce n'est pas remplir un seau. C'est allumer un feu. » (Ingold T., 2018, p. 46). « Le seau, commente Ingold, offre de la certitude et de la

prévisibilité, un point de départ et un autre d'arrivée, avec des étapes intermédiaires quantifiables. (...) Le feu, quant à lui, nous expose à des risques. On ne sait pas ce qui le fera prendre ou non, combien de temps il brûlera, où il s'étendra ni quel sera le résultat » (*Ibid*). La métaphore ne déplaira ni à Jack London, ni à Melville. L'hypothèse prise au mot j'ai eu, à plusieurs reprises, l'occasion de tester cette situation avec des étudiant·es. L'une des expressions les plus exemplaires de cette incendiaire incertitude, vers laquelle nous pousse Ingold, est sans doute, le long plan séquence de 6 minutes, qu'il fallut filmer par deux fois, de la maison qui brûle dans *Le Sacrifice* d'Andrei Tarkovski (Tarkovski A., 1985).

10 – Le risque (sortir de sa zone de confort)

Le risque, c'est l'essence de la méthode Melville, non pas en tant que mise en péril physique inconsidérée, mais comme moyen d'engager la création sur des chemins aventureux, là où, parfois, elle paraît ne pas être, là où nous n'imaginions pas un jour nous y trouver. Qui prend un risque accepte l'idée qu'un récif inattendu pourra venir percer la coque du navire. Telle est l'origine même du mot. Le risque permet de sortir de sa zone de confort. Face au danger, il augmente la concentration, l'acuité et l'intelligence des situations. En effet, toute prise de risque va avec l'examen vital de ce qui peut advenir et avec la capacité d'agir à partir de ce qui advient. Il n'y a pas de prérogative territoriale ou matérielle au risque. Toute entreprise de création doit être une prise de risque. Écrire, marcher, faire... Chaque acte risqué questionne ce qu'il engage et ce qu'il est à même de rapporter. Le risque contribue fortement au remodelage des limites de l'art, le mot art étant lui-même un concept fragile qui ne fonctionne plus bien du tout. En général, on sent quand le risque est là.

La méthode Melville, fondée sur l'apprentissage et l'usage de la production artistique et de la recherche-crédation accorde une place centrale, par la force des choses, au risque, puisque, comme j'ai pu l'évoquer à partir de l'exemple de Toni Grand, l'expérience

artistique est sans cesse confrontée à la possibilité d'un échec. Encore faudrait-il évaluer ce qui est considéré comme un échec.

L'important dans la prise de risque n'est donc pas tant le degré de réussite d'un processus exploratoire, que l'état d'intense faculté d'écoute et d'analyse au cours de la phase expérimentale qui permet d'avancer dans les apprentissages.

C'est cet état, inspirée par Freire, de « conscientisation » dans les zones critiques qui permit à Bell Hooks, d'élaborer une pédagogie féministe engagée, celle même qui lui permet de défier le « système bancaire éducatif » (Freire cité par Hooks, 2019, p. 19). Une petite formule, généralement employées dans un contexte plus aventureux qu'est une situation de naufrage, nous a souvent rendu service lorsque nous étions confronté·es à des situations complexes où il fallait accepter (rechercher ?) la prise de risque : « Arrête-toi, regarde, réfléchis et choisis » (Maniguet X., 2016).

5 - PIERRE QUI ROULE / SENSIBLE

PRINCIPES DE DISPONIBILITÉ



P. Baumann, B. Bourchenin, S. Abboud (dir.), une image du workshop *Dudu*, travail de recherche-création autour de la figure de Jean Dupuy, avec les   tudiant  s de Master 1 recherche arts plastiques, entreprise Coste Bois, La Chapelle-P  chaud (Dordogne), février 2025. <https://www.mobydickproject.com/dudu/>



11 – Le travail, l'endurance

Si les influences du *Lazy art* et d'une créativité contemplative teintent la méthode Melville d'accents récessifs, elles n'éclipsent jamais l'essentiel : le travail et l'endurance. Le travail n'est pas tant à corréler à sa valeur de rendement – travailler beaucoup pour produire beaucoup – qu'à sa faculté de faire vivre. De plus, la méthode Melville est conçue pour développer la recherche-création, non pas comme un loisir, mais comme un travail qui produit de la valeur. Alors, si cette valeur est toujours le fruit d'un labeur, dont le rendement est démultiplié par l'activité collective, cette valeur ne résulte pas d'une production et d'une extraction des ressources du dehors, mais d'une activité génératrice créatrice. Autrement dit, le travail ne produit pas de la valeur indexée sur des formes autonomes, mais sur des entités

à même de se régénérer à partir d'autres formes. Le travail est régénérateur, vivant. En tant que principe social qui date, l'assimilation de la valeur du travail à son énergie régénératrice, et non pas conçue comme instrument de la dette – je travaille pour payer mon loyer –, permet de dynamiser la vivacité et l'endurance des structures collectives. En effet cette faculté de *régénération* va avec une conception durable de la recherche, qui mise sur la préservation de ses ressources matérielles et mentales.

L'articulation qui se joue ici différencie la productivité de la génération. Émilie Hache (Hache E., 2024) défend l'idée qu'il est important de revenir à une conception générative de la création (au sens large) à l'encontre des logiques productivistes masculinistes (celles mêmes que critique Freire, i. e. la plupart du temps capitalistes). Cette pensée générative, de filiation, plus inclusive, redonne une valeur au travail, en cela qu'elle introduit une forme de fructification des valeurs du travail qui nécessite du temps et de l'endurance. Dit simplement, une forme, un apprentissage, n'apparaissent que très rarement en un instant, ce qui va totalement à l'encontre des mécanismes d'apprentissage productivistes basés sur la surproduction d'objets de connaissance morcelés, marchandisés et sans attaches. On croise cette piste génératrice également chez Dewey du côté de la *génétique*, celle-ci permettant à l'enfant de cultiver ses facultés de développement (lire Claparède É. In Dewey, 1962, p. 16). Dans son très beau chapitre « contre la transmission », Ingold s'attaque au problème de la *transmission* qui met tout humain au cœur d'un commun et privilégie le fait « d'être humain en devenir » (et non pas de « devenir humain ») (Ingold T., 2018, p. 13 *sq.*). Le travail participe-t-il à cette démarche de régénération constante des pratiques d'apprentissage ? C'est un des sujets centraux de ce que la méthode Melville cherche à observer. Ce que nous enseignent ces expériences et ces lectures, c'est la nécessité de partir de la vie et non de l'école pour comprendre l'éducation. Et c'est bien l'intensité sensible de la vie qui motive et donne raison

au travail, ce qu'on retrouve chez Freinet (avec l'imprimerie) ou chez Neill (avec la construction de bâtiment) par exemple.

12 – Expérience et performance

Envisagés comme des principes de disponibilité, l'expérience et la performance offrent matière à discussion. L'expérience, en tant que moyen d'acquérir de la connaissance par la pratique, permet de questionner le sens de cette disponibilité pratique. Et là, c'est l'avalanche par effet boule de neige, on touche à toutes les strates de la création artistique : objets, gestes, matières, attitudes, etc. Tout ceci devient particulièrement intéressant lorsqu'on interroge ce fonds acquis dans des sphères inhabituelles, en dehors du champ de l'art, comme le donne à observer, par exemple, le roman de Melville avec son équipage de cuisiniers, d'artisans ou de harponneurs, aussi expérimentés que performants. Toute expérience est une traversée subjective, sensible et analytique. On pourrait considérer que la performance est une manière de caractériser l'accomplissement de cette expérience. Certes, la performativité, en tant que disponibilité, permet d'explorer la diversité et la porosité des expressions qui se manifestent du côté du langage ou des identités de genre. Ça vaut pour les humains, le vivant, les objets, les actions et les formes, l'art et le non art. Mais, souvent, la performance est bien moins ambitieuse, elle exhausse le plus ténu et le plus précieux : la réalisation d'une petite chose d'un peu exceptionnelle, que la sensibilité et la disponibilité sont à même de ramener à leur plus modeste et fondamentale expression.

Par bien des aspects l'expérience, qui tient une place centrale, dans la méthode Melville (puisque melvillienne, traversée par Dewey) a beaucoup à voir avec les techniques du corps. On teste des manières de se positionner en fonction des gestes variés de création, en fonction de l'utilisation d'un appareil et d'une discussion. Sans exception, chacune de ces

situations d'apprentissage convoquent les richesses techniques du corps surtout lorsqu'elles visent une simplicité parfois enfouie culturellement. Marcel Mauss, parle de cela : il faut savoir, par exemple se mettre accroupi, quel que soit l'âge comme savent le faire la plupart des cultures à l'exception des occidentaux (Mauss M., 2021, p. 57 *sq.*) Il importe de travailler accroupi ou à quatre pattes. C'est utile, fonctionnel et sensible. David Le Breton rappelle que « les techniques du corps sont toujours simultanément des techniques sensorielles, une manière de sentir des forces, des textures, des couleurs, des sons... » (Le Breton D., in Mauss M., 2021, p. 31). Ce sont aussi des leviers importants qui participent à une meilleure connaissance de soi. La *technique* allant avec la *maîtrise* elle favorise la prise en charge du tissu de savoirs expérimenté qui favorise l'inclusion, *Our bodies ouselves* étant un des ouvrages qui vient s'adosser aux textes d'Harraway ou encore de Butler, dans la lignée d'Austin sur la performativité (lire plus bas) pour renforcer la faculté d'articuler le dire à l'agir. Ces quelques grandes directions rassemblées, la performance est souvent traversée par le plus tenu des expériences sensibles en prise avec la vie, puis la création (Petitgand D., 2022).

13 – La disponibilité, l'écoute, l'attention

Si *l'écologie de l'attention* mérite qu'on y consacre un livre, il en est de même pour l'écologie de l'écoute et de la disponibilité. L'une ne va pas sans l'autre. Leurs expressions concrètes se manifestent à toutes les étapes des activités de recherche. Pas toujours facile à canaliser, elles guident les échanges entre les individus et sont au centre de chaque phase expérimentale. Elles caractérisent trois temporalités du travail assez différentes. La disponibilité nous dégage de nos préoccupations antérieures, fait le ménage en évacuant l'inutile et favorise nos facultés d'observation. L'écoute intensifie la réception. L'attention attise notre curiosité. Disponibilité, écoute et attention représentent des conditions d'humilité fondamentales de toute activité de recherche-crédation, surtout dans le cadre des pratiques du dehors, qui doit se prémunir de toute forme de colonisation.

Intuitivement, la méthode Melville s'est attachée à créer des bulles attentionnelles à partir d'une pratique de terrain, d'un dehors qui déplace l'étudiant·e-chercheur·e de son cadre habituel. J'ai décrit plus haut l'influence de ce déplacement sur la concentration et la focalisation attentionnelle face à l'offre pléthorique des informations qui saturent les espaces de toute part, réels ou numériques. Tel est ce par quoi commence Citton dans *Pour une écologie de l'attention*. C'est aussi cette saturation qui, associée à la mobilité, inciterent Zigmunt Baumann (Bauman Z., 2006, 2007) et Umberto Eco (Eco U., 2017) à parler de « société liquide ». Premièrement, ces bulles représentent des milieux (mésologiques) à la fois, en apparence, simplifiés puisqu'on limite les occurrences dans un périmètre défini, et dans le même temps très complexes et ouverts puisqu'il y a toujours un ensemble important de facteurs influents inédits. Deuxièmement, les attentions qui s'y développent sont renforcées, mais non homogènes, certaines sont *individuelles* ou *collectives*, d'autres sont *hyper-focalisées* ou *flottantes*, avec toutes les nuances qui traversent ces niveaux différents, les points de focalisation étant à même de se concentrer sur les sensations, l'observation, l'écoute, la production de forme, l'écriture, la marche, la cuisine... paradoxalement en un temps proportionnellement assez court. Ces attentions permettraient de ralentir la frénésie informationnelle. Ces bulles ne sont rien d'autre que des petites machines qui permettent de réfléchir à ce que nous pouvons « faire de notre attention ». (Citton Y., 2014, p. 247). Dans sa conclusion Citton développe une thèse vibratoire de l'attention, à partir de la création d'un néologisme, *écbologie*, quelque chose que je perçois comme étant très mésologique et trajectif du fait de sa logique de résonnance. Il y avance 12 maximes qui pourraient à elle seules faire l'objet d'un amusant travail expérimental avec les étudiant·es. Parmi elles, « lutter contre les dispositifs d'asservissement de l'attention. » (Citton Y., 2014, p. 257).

14 – La préparation (au sens presque sportif)

À l'image d'une préparation sportive ou culinaire, la préparation touche toutes les strates de l'expérience de recherche. Elle vient avant, mais aussi de manière continue tout au long du processus expérimental. Elle permet de rassembler les choses utiles, elle permet de vérifier des usages, mais aussi de visualiser des opérations. Elle touche tous les niveaux de l'activité de recherche-crédation. Elle est d'ordre matériel, mental, logistique, conceptuel, technique et physique. Elle facilite la création parce qu'elle permet à la création de prendre appui sur des fondamentaux maîtrisés et parce qu'elle favorise la prévisualisation, même si toute expérience est imprévisible. Elle facilite la prise de risque et la créativité. Chaque journée doit ménager ses temps de préparation et le sommeil réparateur y participe.

La méthode Melville synthétisée au tout début de ce texte (Baumann P., 2025-1, p. 526, Baumann P., 2020, p. 30-31) nomme très simplement les aspects relatifs à cette préparation dont j'ai donné les détails par ailleurs (Baumann P., 2025-1, p.122-124). La préparation représente une mise en condition (mentale, physique et technique) qui permet à chacun·e de commencer à trouver sa place, ce qui toutefois ne permet pas de savoir ce qui va advenir.

La préparation possède une dimension systémique, à l'image des systèmes imaginés par Filliou (Filliou R., 1998), même si ceux-ci, comme le Poïpoï sont assez complexes à mettre en œuvres. Dans le cas de la méthode Melville, l'ambition est toujours de concevoir un système le plus simple possible pour faciliter le développement des intelligences sensibles. Aussi, la préparation va-t-elle avec la conception d'un dispositif réglé par ce que Pierre Huyghe nomme des *conditions* avec toute la dimension mésologique (climatique et biologique) qu'embrasse le terme, l'un des premiers exemples formels proposé par l'artiste étant *Untilled*, en 2011-2012 (Lavigne E., 2013), avant sa séquence des *UUmvelt* explicitement inspirée de la mésologie. Autrement dit, la méthode Melville cherche-t-elle à

construire des espaces mésologiques, à l'intérieur desquels la pédagogie et la recherche-crédation peuvent se déployer empiriquement et librement ? Bien avant Huyghe cette contingence centrale avait été fixée par Joseph Beuys, Adrian Piper ou encore par John Cage (Bosseur J.-Y., 1993, Dachy M., 1993). Ce qui me semble important chez Cage, tient en trois termes : (piano) *préparé* comme préalable modifié à une action qui en sera transformée, *processus* comme conscience que toute chose est en transformation organique et continue (influencé par la mycologie) et *contingence* comme moyen de concevoir une structure dont on ne parviendra jamais à prédire les résultats. Tout ceci est aussi à l'œuvre chez Melville.

15 – Le jeu

Le jeu renforce la disponibilité, la concentration et la compréhension des systèmes de relations. La recherche-crédation doit être *jeu*. Si le jeu renforce la volonté de bien faire, il permet de considérer que la recherche-crédation s'organise aussi autour de relations altruistes. Le jeu permet de manipuler des formes, des règles, des gestes et des pratiques. Il favorise le plaisir et la joie de l'expérience. Le jeu facilite l'entraînement, la répétition et l'endurance. Il permet de repenser les rapports de gain et de perte, de réussite et d'échec, de règle et de liberté. Sans jeu, la méthode Melville trébuche. Le jeu favorise la mobilité. Tout jeu est le début d'une entente. Le jeu se fait toujours à plusieurs, entre individus, entre un individu et une chose, entre deux objets, entre un animal et un humain, entre un mot et un autre mot. Anagramme *for ever...*

Le jeu est présent chez bon nombre de pédagogues, de Montessori à Freinet, en passant par Dewey, Neill ou encore Malaguzzi. Il est au-dessus de tout pour les artistes de Fluxus (Art-jeu) et pour Filliou en particulier (Filliou R., 1998). Au-delà du plaisir et du bien-être qu'il procure, de la volonté de réussir et de sa dimension conviviale qu'il suscite, le jeu représente un stimulant essentiel de la méthode

Melville comme accélérateur de sensation et d'attention. Elle est fortement et directement influencée par le style de vie et la création de Jean Dupuy et Olga Adorno (Baumann P., 2025-1, 2020, 2018, 2025-2). Chez eux, le jeu était partout, amoureux, grivois, social, formel, technologique, sculptural, performatif, culinaire, corporel, spectaculaire, acrobatique, expérimental, sensible, musical, langagier, processuel, affectif, architectural, épistolaire, chromatique, spirituel, culturel, anagrammatique (*off course*)... Il est léger, économe, voire frugal, équilibré, ingénieux, inventif, curieux, attentionné, drôle et assez *lazy*. Il n'y a pas un espace de leur vie où art et jeu ne se soient pas infiltrés. Il associe le plaisir du contact (« Keep in touch »), au plaisir de voir (« On ne se perd pas de vue »), expressions qu'affectionnait Jean Dupuy. Pendant environ cinquante ans, Dupuy/Ypudu a consacré le plus clair de son temps à créer des anagrammes qui dressaient l'inventaire de ses rencontres inédites :

DU THÉ
VERT,
KIR.
J. ET O.
SE PROMÈNENT
ICI
TOUS LES JOURS
BRAS DESSUS

BRAS DESSOUS
VITESSE ->
UN KM HEURE.
JUTES,
CE POIL NOIR
24/07/2017
TRÈS TÔT
J. Dupuy

(Dupuy J. filmé in Baumann, 2025-2)

6 - LE SOUFFLE LES A PORTÉES / INCLUSION

PRINCIPES DE COMMUNAUTÉ



Vidéogramme de *Le souffle les a portées*, film collectif réalisé par Alexandra Anikieva, Chaza Ayoub, Klara Babin, Camille Boivin, Alice Chan-Ashin, Claire Commes, Heidi Barré, Sixtine Camara-Loza, Laure Greletty, Anne-Claire Gousset-Lacroix, Elina Moreno, Apolline Satta, Liliko'i Schneider, Pierre Baumann et Antoine Parouty (cinéaste) automne 2023, *Le battement d'ailes*, Cornil, Corrèze, (étudiantes en master arts UBM, doctorant·e, enseignant·e, chercheur·es, artistes), video HD, 34 min., 2023.

Associé au livre *Partita*, PUB, 2025.

<https://www.mobydickproject.com/partita/>



16 – L'alimentation

Le premier moteur de la construction d'une communauté, c'est l'alimentation. Comme tous les autres principes définis ici, le principe naturel d'une alimentation simple et saine résulte d'observations faites sur un peu plus de dix ans. On ne peut pas construire des méthodes éco-pédagogiques et de recherche durables sans intégrer tout ce que représente l'alimentation. L'alimentation permet de collecter l'énergie nécessaire aux activités. Elle doit répondre aux besoins, contraintes et choix de chacun·e. Elle privilégie l'emploi des produits de qualité, éthiques, locaux et faiblement transformés. Elle doit permettre

de réaliser de bons plats et de développer la créativité. Elle contribue au partage des savoirs, des cultures et des tâches. Elle favorise la continuité entre les différentes étapes de sa préparation, jusqu'à sa consommation. Elle permet de redonner du temps et de décompresser, au cœur de séquences souvent intensives. Elle favorise la convivialité. Elle porte les débats, les idées et le jeu. Elle fait du bien. On peut aller jusqu'à penser que tous les autres principes infusent dans l'alimentation, ce qui, vous pourrez l'imaginer, peut produire des résultats parfois inattendus.

Le ministère de l'éducation nationale met à disposition, via le site *eduscol*, des ressources relativement fournies pour prendre en charge dans les formations les enjeux alimentaires et leur mise en œuvre dans les dispositifs scolaires (Ministère de l'éducation, éducation à l'alimentation et au goût, 2025). Il est intéressant de constater que la part sensible, associée en particulier au goût, tient une place centrale. À l'université, et à Bordeaux Montaigne en particulier, c'est peu dire que l'alimentation est indéniablement un des parents pauvres de l'éducation et du bien-être, même si quelques initiatives ponctuelles un peu vertueuses existent. Ceci se résume à quelques restaurants universitaires saturés, des distributeurs à sandwich triange en plastique et à un ou deux micro-ondes. L'écart me semble énorme entre la considération accordée par tous les didacticiens, de Freinet à Montessori et la prise en charge effective de cette part sensible et inclusive dans nos espaces de formation universitaires. Pourtant on sait combien cette dimension nourricière est la première condition en tant que levier social, démocratique, voire révolutionnaire, fondamental, à l'image du *Free breakfast children* des *Black Panthers* (Bloom J., 2016). De plus, la conscience du chemin qui part de notre assiette et remonte jusqu'à la graine permet d'interroger toutes les perspectives écologiques, sociales et éthiques contenues dans ce processus de création. Cette dimension critique est un aspect fondamental de la méthode Melville qui, associée à sa

dimension festive des *Soup and Tart* de Jean Dupuy par exemple (Dupuy J., 2008, Baumann P., 2018) ou communautaire de Marie Preston (Preston M., 2021), mutualise et partage l'élaboration d'un commun alimentaire, puisque chaque phase de terrain prend en charge collectivement tous les aspects (repas, ménage, courses, sommeil, repos, travail) de la maisonnée, comme autant d'espaces créatifs et éthiques susceptibles de faire jouer nos facultés sensibles, la prise en charge des différentes sensibilités alimentaires étant un maître mot. Le workshop Dudu (Baumann P. et Al., 2025-2) est un exemple facétieux de cette continuité entre apprentissage, création et alimentation. Ça n'est pas parfait, mais on y mange bien et on s'amuse bien.

17 – La pensée collective (stigmergie, intelligence collective)

La pensée collective est sans doute l'un des principes les plus complexes à mettre en œuvre. En matière de recherche-crédation, il est risqué d'avancer que toute recherche est collective, même si on entendra ce qu'un tel postulat suppose. Personne ne travaille jamais tout à fait seul. En revanche, dans le cadre de la méthode Melville, sa dimension écologique et mésologique ne peut pas faire l'économie d'une prise en charge des mécanismes relationnels qui agissent dans un contexte élargi, cet environnement ayant lui-même pour modèle la stigmergie de l'équipage du Pequod melvillien et l'intelligence collective des cachalots. Ce principe fait donc systématiquement l'objet de discussions approfondies. On doit déterminer l'apport individuel au sein de la dynamique collective. On doit fixer le modèle collectif opératoire pour chaque situation et les différents registres d'auteurité, qualifier ce qui relève de la collaboration, de la cocréation ou encore de la coopération. Respectant le principe fondamental qu'est la propriété intellectuelle, on doit définir les différents niveaux de signature et les formes de partage des créations. On mise sur la traçabilité, l'*open source* et le principe d'adoption. La pensée collective

permet de définir la complémentarité et le partage des créations. Les pratiques collectives permettent d'aborder les richesses de chacune, elles démultiplient le potentiel de travail et de découverte. Mais elles questionnent aussi la nature des relations qui produisent, selon les cas, des consensus ou des dissensus. Ces accords et ces désaccords doivent être abordés comme des moyens fructueux de saisir les nuances des valeurs génératrices du travail.

La relation entre pratiques collectives et création (Goudinoux V., 2015) instaure la plupart du temps un rapport de continuité avec l'apprentissage. Dans la forêt des outils théoriques, *Moby-Dick* de Melville reste un modèle multiforme fondamental avec lequel faire ou aller contre, parce qu'il permet de discuter les rapports d'autorité régulés par l'un des plus gros modèles industriels du XIX^e siècle qu'était la chasse à la baleine, comme l'importance de l'intelligence collective des cachalots ou la stigmergie de l'équipage. L'autorité de « l'enseignant » doit sans cesse être remise en question (de Friedman Y., 2016 à Rancière J., 1987) sur un principe d'horizontalité. On se doit d'interroger le rôle social d'une telle communauté d'apprentissage et de recherche à l'instar du travail mené par microsilons dans le cadre du master Transforme à la HEAD de Genève (in Baumann P., 2019). On doit questionner sa plus-value créatrice (Preston M., 2021) et sa faculté de dessiner de nouveaux espaces d'apprentissage totalement décroissés, à l'image de *l'École Hirsute* de Fabrice Gallis (Gallis F., 2025) ou de la *Summer s/cool* du collectif de filles Jim Fontana (Fontana J., 2025). Cet espace du collectif, par une approche sensible de ses zones d'influence (intelligences et savoirs multiples, personnalités, sociabilités, disponibilités, etc.) incite à étudier ce qui se crée dans chaque situation de terrain pratiquée, comme autant de drôles de jeu de ficelle (Haraway D., 2020, Baumann P., 2023) qui soulèvent bien souvent de profondes questions.

18 – Convivialité, inclusion, horizontalité (le principe d'équivalence comme reconnaissance des différences)

Associée aux différents principes de communauté, la *convivialité*, au même titre que la pensée collective, en tant que goût de la réunion, représente un gros sujet qui doit sans cesse être discuté. L'expérience démontre qu'elle défend une posture critique qui souhaite favoriser l'autonomie créatrice et l'indépendance vis-à-vis des outils, des techniques et des appareils de pouvoir. La convivialité a donc quelque chose d'un peu révolutionnaire. La conception des objets libres, ces objets étranges qui traversent tout ce travail, va avec des individus libres. L'équivalence, la reconnaissance des différences et l'indépendance y tiennent donc une place centrale.

L'horizontalité, avec le principe de création collective, tout·e chercheur·e le confirmera, est sans doute l'un des principes les plus épineux à mettre en œuvre car on doit ici casser bien des schémas établis par nos structures courantes de formation. Lorsqu'on commence à enseigner, aux alentours de vingt-cinq ans, il est sans doute plus facile d'instaurer une relation horizontale de travail. À cinquante ans, c'est moins simple. Le maître mot est sans doute la confiance qui ne survient que si les espaces d'échanges sont équivalents, ce qui ne veut pas dire « les mêmes ». Si chacun doit faire la cuisine, prof. ou étudiant·e pour schématiser, cela ne signifie que les pratiques sont identiques. Il en est de même pour toutes les phases de production de la recherche. Le prof. ou l'artiste conviés, ne surplombent pas les pratiques, ils participent de manière équivalente à toute les phases de développement. La convivialité, pour rappel, au sens d'Illich (Illich I., 2003), y est donc centrale, comme moteur d'autonomie et d'indépendance intellectuelle et corporelle, comme un moyen de renforcer nos sensibilités au point que, par la force des choses, elle prend souvent une dimension manifeste (Internationale conviviale, 2020). L'importance des échanges sur la diversité des formes d'inclusion (de pratiques, de savoir, de genre, de milieu social, de hiérarchie, de couleur, de langue,

alimentaires, etc.) est fondamentale. Sur ce point, au-delà des livres et des autrices, Paula Gunn Allen (Gunn Allen P., 1996) étant une source d'inspiration parmi d'autres, celles et ceux qui m'ont sans doute fait le plus réfléchir à ces enjeux, ce sont en premier lieu les personnes avec qui on travaille, à l'image des réflexions que nous avons conduites avec Apolline Satta, Alexandra Aniekeva, Claire Commes Camille Boivin, Chaza Ayoub, Alice Chan-Ashing, Klara Babin, Heidi Barré, Sixitine Camara-Loza, Laure Greletty, Anne-Claire Gousset-Lacroix, Elina Moreno, Liliko'i Schneiders et Antoine Parouty dans le cadre du projet *Partita*, consacré à la sororité (Baumann P. et Al. 2023-2, 2025-4).

19 – L'écoute (sensibilité, fragilité, solidité)

Dans la communauté, l'écoute et ses propriétés déjà évoquées passent, autant que possible, par une généralisation des attentions à l'égard de chacun·e. Cette écoute doit cultiver la sensibilité, protéger les fragilités et favoriser la solidité. Sensibilité, fragilité et solidité sont trois manières de qualifier les valeurs des personnes, des paroles, des gestes, des positions, des corps, des attitudes, des relations et des idées qui circulent autour des formes de recherche-crédation de la communauté. L'accompagnement d'une phase de recherche va avec le partage de ces responsabilités communes.

L'écoute, dans le contexte des principes de communauté et dans la lignée de ce que j'ai développé plus haut sur l'attention chez Citton et Devey, consiste à intégrer de manière aussi constante et transversale que possible une attention vis-à-vis de toutes les composantes de la communauté. Autrement dit, cette écoute est d'abord tournée vers les personnes, vers leurs différences et les attentions mutuelles qui permettent de ménager un espace de parole à celles ou ceux qui la prennent plus difficilement, par exemple. Elle doit permettre d'identifier les zones sensibles, fragiles ou solides qui influencent ces phases de recherche, quelle qu'elles soient. Parmi tout ce qui agit dans cette *bulle* de

recherche, un objet technique ou un agencement matériel de l'espace de travail représentent souvent des leviers qui, eux aussi, renforcent les relations à la communauté. Dans ce contexte il existe une continuité absolue entre la recherche de conditions favorables à l'écoute communautaire et la création artistique. La création artistique au sens large, non seulement permet d'avancer ses protocoles de recherche, de plus elle permet souvent d'imaginer des formes plastiques (matérielles, sociales, écosophiques ou poétiques) qui consolident la structure de travail. Plus ces logiques instrumentales et l'usage d'*objets intermédiaires* (Melard F., 2008) sont simples et lisibles pour toutes et tous, plus elles me semblent efficaces. Nombreux sont les modèles artistiques qui influencent ces pratiques pédagogiques et de recherche. Les exemples développés plus haut en sont l'illustration, comme plusieurs situations pédagogiques que j'ai dédiées à ces questions (Baumann P., 2022), à l'image encore de l'approche sensible et minimale d'Ismail Bahri (Bahri I., 2017) qui s'empare d'une goutte d'eau, d'une épingle ou d'un tout petit carré de papier pour renforcer le partage de nos lectures sensibles.

20 – La discussion (il n'y a pas de mauvais sujet)

Si la liberté de parole semble être un principe entendu, dans tout groupe de travail, celle-ci peut vite être faussée, parce que prendre la parole n'est pas toujours une chose facile. Dans certains cas, prendre la parole permet aussi de la donner. On n'oubliera pas non plus que, pour certain·es, prendre la parole, c'est risquer sa vie. Dans le cadre des mécanismes de recherche-crédation, la discussion est une force. Elle facilite la compréhension, les échanges et les prises de décision. Mais elle présente aussi un vrai danger, lorsqu'elle dure trop et vient noyer la clarté des échanges. Il importe donc 1° d'envisager des espaces de discussion variés, de la salle de travail à la chambre, 2° de ménager des situations qui permettent de diversifier les groupes, du collectif au duo, 3° de considérer que l'activité commune, même sans parole, représente un mode d'entente

efficace. Enfin, ce principe va avec l'idée qu'il n'y a pas de mauvais sujet, qu'il n'y a pas de savoir dominant ou plus noble que d'autres. Tout le monde parle de tout.

En guise de didascalie sur le principe de discussion, j'évoquerai deux détails saillants, illustrés avec deux exemples assez décalés, étant entendu que la discussion accompagne toute phase de travail pour un ensemble de raisons qu'on connaît : transmission d'information, débat, harmonisation, etc. Cette discussion peut d'ailleurs aussi se développer par les gestes, les placements et les formes ou encore l'interprétation LSF.

Le premier détail porte sur l'image qu'on peut se faire de la discussion, telle qu'elle se déploie souvent autour de la table de travail. Elle pourrait faire penser au petit animal qu'on trouve dans *Kirikou et la sorcière* (Ocelot M., 1998) qui bois l'eau de la source tout au fond de la grotte et qui gonfle, qui gonfle, qui gonfle, épuise et assèche le village. Si on n'y prête pas garde la discussion a cette forme qui retient le sens. Kirikou pique la bestiole, l'eau s'échappe, la discussion redevient un petit animal apaisé. Dans le cadre d'une pratique collective qui rassemble parfois un grand nombre de personnes, cette relation au langage reste un exercice fragile dont le flux doit être régulé avec subtilité pour éviter qu'il ne gonfle abusivement. Au-delà des rapports de quantité, un tel exemple incite aussi à réfléchir sur la relation entre consensus et dissensus (Pacific C., 2011).

Le second détail, illustré par un exemple tout aussi incongru, concerne les sujets à même d'être abordés, souvent consacrés à des questions simples, voire triviales, mais fondamentales. Alors au juste, par exemple, que faire avec cette question : « Comment chier dans les bois » ? (MEYER K., 2001) C'est une problématique importante qui concerne la préservation de tout espace naturel écologiquement fragile, à l'image des parcs naturels américains étudiés par Kathleen Meyer, et qui suscite parfois des expériences formelles et sensibles assez cocasses, à partir desquelles il est possible de travailler les attentions mésologiques de la méthode Melville.

21 – la considération

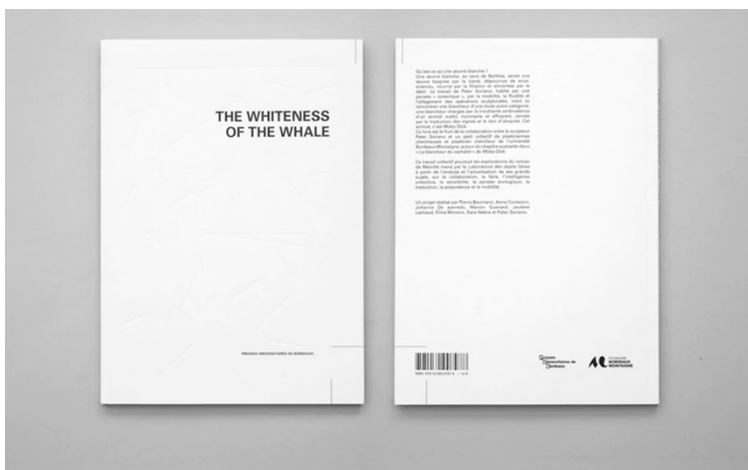
La considération est l'inverse de l'invisibilisation. Elle protège et accroît les valeurs. En tant que première parade au dissensus elle englobe l'attention, l'estime, la reconnaissance, les égards, l'écoute, la compréhension, voire *l'amour*. La considération trouve son étymologie dans la contemplation des constellations. Aussi, la considération scrute ce qui scintille et implique une attention d'ensemble, qui touche toutes les entités concernées par les activités de recherche : les personnes en premier lieu, mais aussi les objets, le matériel, les lieux qui nous accueillent, les aliments, le vivant, les créations, soit tout notre environnement.

La description générale du principe de considération évoque *l'amour*, parmi d'autres formes d'attention et d'égard. J'ai employé ici le mot amour très précisément en référence à Donella Meadows, co-autrice du mythique *Les limites à la croissance*. Dans la version parue en 2004 (trente ans après la première édition du *rapport Meadows*), afin de mener la « révolution vers la durabilité » nécessaire, Donella Meadows déclinait cinq outils dont on doit au plus vite acquérir la maîtrise : l'inspiration, le travail en réseau, l'honnêteté, l'apprentissage et l'amour. S'ils ont quelque chose de très général, ils mettent tout cinq en avant une plus grande attention, sensibilité et considération vis-à-vis des fondements d'une humanité pleinement inscrite dans son milieu global planétaire. Du côté de l'apprentissage, Meadows souligne l'importance d'aller lentement et d'accepter les échecs. Du côté de l'amour elle écrivait notamment ceci : « Il n'est pas aisé de mettre en pratique l'amour, l'amitié, la générosité, l'empathie ou la solidarité au sein d'un système dont les règles, les objectifs et les flux d'information en appellent à de moins en moins de qualités [ndlr : que penser de ceci vingt ans après ?]. Mais nous essayons et nous vous en conjurons d'en faire autant. Faites preuve de patience à votre égard et à l'égard des autres, car vous, comme eux, êtes confrontés aux difficultés du monde qui change. [...] L'humanité ne peut mener à bien

l'aventure qui consiste à ramener son empreinte écologique à un niveau soutenable si ne préside pas à cette démarche un esprit de partenariat planétaire.» (Meadows D. et Al., 2017 [2004], p. 447-448). Étymologiquement, la considération possède des accents mésologiques puisqu'elle décrit la contemplation des constellations. Dans ce contexte, les propos de Meadows pourront être considérés pour beaucoup, pris dans le réalisme pragmatique de notre société contemporaine, comme des utopies irréalisables. Toutefois, la considération de ces grandes constellations ramène sans cesse la pédagogie du dehors aux zones sensibles les plus simples. La création sert à cela.

7 - ESPACES SENSIBLES/ CRÉATION PERMANENTE

GRAND PRINCIPE (PRINCIPE DE CRÉATION)



The Whiteness of the whale, PUB, 2022, ouvrage réalisé par Pierre Baumann, Anna Consonni, Johanna De azevedo, Manon Guenard, Jaulène Lachaud, Elina Moreno, Sara Nebra (étudiantes en master arts plastiques UBM, doctorant·e, enseignant·e, chercheur·es, artistes) et Peter Soriano (artiste).

<https://www.mobydickproject.com/vol-4-the-whiteness-of-the-whale/>



22 – La création permanente (synthèse de tous les principes)

La création permanente est la synthèse de l'exploration de tous les principes précédents. Elle est une forme de résistance et d'optimisme qui permet de ne pas sombrer, qui permet de penser qu'il n'y a pas de discontinuité entre expérience de recherche-création, style de vie et apprentissage. La création permanente, telle qu'elle se vit à travers la méthode Melville, prend souvent des chemins de traverse, puisqu'elle fonde sa

permanence sur l'omniprésence de la créativité, du jeu, de la sensibilité, de l'analyse, du désir, de la décision et du choix, comme autant d'instruments qui permettent de cultiver une pensée libre, d'observer et de proposer des manières de faire avec les séismes actuels, et avec tous ceux à venir.

Il me semble nécessaire de redoubler dans cette didascalie le principe général qui dit que la *création permanente* est la synthèse de l'exploration de tous les principes précédents. Elle est une forme de résistance et d'optimisme qui permet de ne pas sombrer, qui permet de penser qu'il n'y a pas de discontinuité entre expérience de recherche-crédation, style de vie et apprentissage. Dans ce contexte fragile, l'expression concrète de ces valeurs ne passe pas par de grandes opérations, mais par une succession répétée mais toujours nouvelles de petites actions qui cherchent à se lover au plus près du sensible, histoire de faire en sorte que toute réalisation devient une création. Le livre, un peu comme une chaise, est une de ces formes savoureuses. Qu'elle soit artistique ou pas n'est pas très important dirait Filliou, mais ici Filliou n'est pas très important non plus. La référence n'a pas de valeur en soi. Ce qui importe, c'est de construire ce que j'ai nommé des *objets libres*, dont la conception a largement évolué entre 2015 et 2025, influencée par tous ces êtres rencontrés. Toutes ces choses vivantes et en mouvement permanent. Alors, celles et ceux qui le construisent le sont aussi un peu [libres]. Enfin, j'espère.

Bibliographie :

- AUSTIN John L., 1970, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil.
- BAHRI Ismaïl, 2017, *Instruments*, Paris, Jeu de Paume.
- BAUMAN Zigmunt, 2006, *La vie liquide*, Paris, Le Rouergue/Chambon.
- BAUMAN Zigmunt, 2007, *Le présent liquide*, Paris, Seuil.
- BAUMANN Pierre, 2018, *Dire Moby-Dick par la recherche en arts*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.
- BAUMANN Pierre, 2019, *Réalités de la recherche (collective) en arts*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.
- BAUMANN Pierre, 2020, *Sillage Melville*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.
- BAUMANN Pierre, Stéphane Abboud (dir.), 2022, *Un film sans caméra*, workshop, Hameau de Monteil,
<https://www.mobydickproject.com/zone-blanche-film-sans-camera/>
- BAUMANN Pierre (dir.), 2023-1, *Nos dires ont la vie courte*, journée d'étude, Bordeaux, Frac Nouvelle Aquitaine MECA,
<https://www.mobydickproject.com/nos-dires-ont-la-vie-courte/>.
- BAUMANN Pierre (dir.), 2023-2, *Partita*, workshop, Le Battement d'ailes, Cornil,
<https://www.mobydickproject.com/partita/>
- BAUMANN Pierre, 2025-1, *Séisme*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.
- BAUMANN Pierre, 2025-2, *Jean Dupuy, l'art et l'étagère, approche mésologique de la création*, communication, séminaire ARTES,
<https://vimeo.com/1070558424?fl=pl&fe=sh>
- BAUMANN Pierre, BOURCHENIN Barbara, ABOUD Stéphane (dir.), 2025-3, *Dudu*, workshop, La Chapelle-Péchaud,
<https://www.mobydickproject.com/dudu/>
- BAUMANN Pierre, PAROUTY Antoine et Al. 2025-4, *Partia*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, « Un artiste / des étudiants ».
- BERQUE Augustin, 1987, *Écoumène*, Paris, Belin.
- BERQUE Augustin, 2018, *Glossaire de mésologie*, Bastia, Éoliennes.
- BEUYS Joseph, HARLAN Volker, 1992, *Qu'est-ce que l'art ?*, Paris, L'Arche, traduit de l'allemand par Laurent Cassagnau.
- BLITMAN Sophie, 2023, *Les cinq piliers de l'éducation nordique*, Paris, L'étudiant éditions.
- BLOOM Joshua, 2016, *Black against empire : the history and politics of the Black Panther Party*, Univ of California Press.
- BOSSEUR Jean-Yves, 1993, *John Cage*, Paris, Minerve.
- BUTLER Judith, 2005, *Trouble dans le genre*, Paris, La Découverte.
- BUTLER Judith, 2021, *La force de la non-violence*, Paris, Fayard.
- CITTON Yves, 2014, *Pour une écologie de l'attention*, Paris, Seuil.
- CRAWFORD Matthew B., 2016 [2009], *Éloge du carburateur, essai sur le sens et la valeur du travail*, Paris, La Découverte, traduit de l'anglais (États-Unis) par Marc Saint-Upéry.
- DACHY Marc, 1993, *Et tous ils changent le monde*, Paris, RMN, « Entretien avec John Cage », p.106-108.
- DELEUZE Gilles, 1993, *Critique et clinique*, Paris, Minuit.
- DELIGNY Fernand, 2017, *Œuvres*, Paris, L'Arachnéen.
- DEWEY John, 1962, *L'école et l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

DEWEY John, 2022, *Démocratie et éducation* suivi de *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin.

DUPUY Jean et Al., 2008, *Jean Dupuy à la bonne heure !*, Paris, Sémiose.

ECO Umberto, 2017, *Chronique d'une société liquide*, Paris, Grasset.

FILLIOU Robert, 1970, *Teaching and learning as performing art*, Köln et New York Kasper Koenig.

FILLIOU Robert, 1998, *Enseigner et apprendre, arts vivants*, Bruxelles, Lebeer Hossmann.

FOCILLON Henri, 2013 [1943], *Vie des formes*, Paris, PUF.

FONTANA Jim (Salomé Veilleux, Mila Landreau et Léa Debusschère), 2025, *Summer S/cool*, <https://studiojimfontana.fr/>

FREINET Célestin, 1994, *Œuvres pédagogiques*, Paris, Seuil.

FREINET Célestin, 2016, *Le maître insurgé, articles et éditoriaux 1920 – 1939*, Montreuil, Libertalia.

FREIRE Paulo, 2021, *La pédagogie des opprimés*, Marseille, Agone, traduit du portugais (Brésil) par Élodie Dupau et Melenn Kerhoas.

FRIEDMAN Yona, 2016, *Comment vivre avec les autres sans être chef et sans être esclave ?*, Paris, L'éclat.

GALLIS Fabrice, 2025, *École hirsute*, <https://hirsute.minuscule.info/>.

GOUDINOUX Véronique, 2015, *Œuvrer à plusieurs, regroupements et collaborations entre artistes*, Paris, Septentrion.

GRAND A. et Al., 2007, *Toni Grand la légende*, Dijon, Presses du réel.

GUNN ALLEN Paula, *La femme tombée du ciel*, Paris, Albin Michel.

HACHE Émilie, 2024, *De la génération, enquête sur la disparition et son remplacement par la production*, Paris, La Découverte.

HARAWAY Donna, 2020, *Vivre avec le trouble*, Vaulx-en-Velin, Des mondes à faire.

HOOKS Bell, 2019, *Apprendre à transgresser*, Paris, Syllepse.

ILICH Ivan, 2003 (1975), *Œuvres complètes, volume 1*, Paris, Fayard.

INGOLD Tim, 2018, *L'anthropologie comme éducation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

INTERNATIONALE CONVIVIALISTE, 2020, *Second manifeste convivialiste*, Arles, Actes Sud.

JUDD Donald, 1991, *Écrits, 1963 – 1990*, Paris, Lelong traduit de l'américain par Annie Perez.

LAVIGNE Emma, 2013, *Pierre Huyghe*, Paris, Centre Pompidou.

MANIGUET Xavier, 2016, *Survivre, comment vaincre en milieu hostile*, Paris, Albin Michel.

MANNING Erin, MASSUMI Brian, 2018, *Pensée en acte, vingt propositions pour la recherche-crédation*, Dijon, Presses du réel.

MÉLARD François (dir.), 2008, *Écologisation, objets et concepts intermédiaires*, Bruxelles, Peter Lang.

MELVILLE Herman, 2006, *Moby-Dick, ou le cachalot*, suivi de *Pierre ou les Ambiguïtés*, *Œuvres III*, Paris, Gallimard, « La pléiade », traduit de l'anglais (États-Unis) par Philippe Jaworski.

MEYER Kathleen, 2001, *Comment chier dans les bois, pour une approche environnementale d'un art perdu*, Servoz, Edimontagne.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2025, *Éducation à l'alimentation et au goût*, <https://www.education.gouv.fr/education-l-alimentation-et-au-gout-7616>.

NEILL Alexander S., 2004, *Libres enfants de Summerhill*, Paris, La Découverte.

OCELOT Michel, 1998, *Kirikou et la sorcière*, film, Didier Brunner.

PACIFIC Christophe, 2011, *Consensus / diensus : pratique du conflit nécessaire*, Paris, L'Harmattan.

PAQUOT Thierry, 2012, *Introduction à Ivan Illich*, Paris, La Découverte.

PAQUOT Thierry, 2019, *La société conviviale*, Paris, Le passager clandestin.

PEREIRA Irène, 2017, *Paulo Freire, pédagogue des opprimé·e·s*, Montreuil, Libertalia.

PEREIRA Irène, 2024, *Écopédagogie, éduquer à la justice sociale et écologique, une introduction*, Louvain-la-Neuve, Academia.

PETITGAND Dominique, 2022, *Mes écoutes*, Paris, B42.

PONGE Francis, 2014 [1942], *Le parti pris de choses*, suivi de *Proèmes*, Paris, Gallimard.

PRESTON Marie, 2021, *Inventer l'école, penser la co-création*, Brétigny, CAC Brétigny.

RAHIMI Atiq, Paris, *Synqué sabour, pierre de patience*, Paris, P.O.L.

RANCIÈRE Jacques, 1987, *Le maître ignorant*, Paris, Fayard.

RANCIÈRE Jacques, 2000, *Le partage du sensible*, Paris, La Fabrique.

SIMONDON Gilbert, 1958, *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier.

UEXKÜLL Jacob von, 2010, *Milieu animal, milieu Humain*, Paris, Payot & Rivages, traduit de l'allemand par Charles Martin-Freville.

MALAGUZZI Loris, 2024, *Il gioco delle parti. Scritti di Loris Malaguzzi dal 1969 al 1993*, Bergamo, Zerosiup.

MEADOWS Donella, MEADOWS Dennis, RANDERS Jorgen, 2017 (2004), *Les limites à la croissance (dans un monde fini)*, Paris, L'échiquier.

PETITGAND DOMINIQUE, 2022, *Mes écoutes*, Paris, B42.

TARKOVSKI Andreï, 1985, *Le Sacrifice*, film, Suède, Argos.

THE BOSTON WOMEN'S HEALTH BOOK COLLECTIVE, 2011, *Our bodies ourselves*, New York, Simon & Schuster.

WACJMAN Gérard, 1998, *L'objet du siècle*, Paris, Verdier.

WATSUJI Tetsuro, 2011, *Fado le milieu humain*, Paris, CNRS édition, traduit du japonais par Augustin Berque.

X. (XATREC C), 2015, *Jean Dupuy, Bio/ biblio/ filmo*, New York, no edition.