

# CE QUE L'ARTISTE « FAIT » A L'ECOLE...

## *De la maternelle au lycée et à l'université, l'engagement éducatif de l'art*

**Alain Kerlan**

*Avignon, 20 juillet 2012  
Séminaire Fédération Nationale des Elus Socialistes et Républicains  
Condorcet*

Permettez-moi pour commencer de vous remercier pour cette invitation à éclairer vos débats. Ce qui vous préoccupe est au centre de mon travail universitaire, et je crois important en tant qu'universitaire de contribuer au débat politique.

Il va donc être question de l'éducation artistique et culturelle. Est-il bien utile de vous en rappeler l'importance ? C'est vraisemblablement inutile : vous en êtes déjà convaincus. Je ne vous proposerai donc pas une énième défense et illustration des bienfaits de l'éducation artistique. Ces discours là sont légions, ils ont sans doute leur fonction quand il s'agit de resserrer les rangs et de galvaniser les troupes, de ranimer l'enthousiasme. Ils ont aussi le défaut, outre de ne convaincre que les déjà convaincus, de faire flèche de tout bois, et de prêter à l'éducation artistique et culturelle tant d'effets bénéfiques que le trop finit par semer le doute. Trop, c'est trop : on ne rend pas service à la cause de l'éducation artistique on lui confiant la charge de régler tous les problèmes de l'école !

Je ne tiendrai donc pas un discours de conviction, même si je partage avec vous cette conviction, mais un discours d'analyse et de raison. Depuis une bonne trentaine d'années, en France, mais aussi un peu partout dans le monde<sup>1</sup> le recours à l'art et aux pratiques artistiques à des fins éducatives et sociales, bon an mal an, n'a cessé de s'accroître. Avec des hauts et des bas selon les politiques éducatives en cours ; mais la tendance est bien là : en France, par exemple, lorsque l'Etat a fait

---

<sup>1</sup> On peut se faire une idée de cette « mondialisation » en consultant les Actes du symposium international tenu à Beaubourg en janvier 2007, et précisément consacré à l'évaluation des pratiques artistiques et culturelles. Cf. *Evaluer les pratiques artistiques et culturelles*, Editions Centre Pompidou/La documentation française, 2008.

défaut, les collectivités locales ont souvent pris le relai. Je pense qu'il y a là à l'œuvre une impulsion qui touche à des aspects profonds des sociétés contemporaines, un mouvement qu'on ne peut réduire au volontarisme politique et militant. L'important, du point de vue politique, est alors de comprendre la nature et les enjeux de cette évolution ; bref de comprendre ce que signifie le recours à l'art et aux artistes dans le domaine éducatif, ce que l'art « fait » à l'école. C'est ce que je voudrais commencer de faire avec vous.

## 1. Première partie : des artistes à l'école, un événement

### 1.1. L'entrée des artistes

Pour comprendre le sens du recours éducatif à l'art tel qu'il se développe aujourd'hui, je crois nécessaire de porter en tout premier lieu attention à un fait qui résume à lui seul la spécificité du mouvement social et culturel auquel ce recours est lié : l'appel aux artistes, l'entrée des artistes dans l'école. Il m'arrive de le dire sous la forme d'une fable, à la manière de ces fables philosophiques comme on en trouvait sous la plume d'un Voltaire. Supposez donc qu'après une assez longue absence, quelques dizaines d'années, vous rentriez au pays, et observiez les changements apparus dans le domaine de l'école, du travail social, de l'éducation. Qu'observeriez-vous ? Eh bien je crois que vous seriez frappés de la place nouvelle qu'y ont pris les artistes. D'une *certaine mobilisation des artistes dans le champ éducatif, et plus largement dans le champ social*. Plus généralement, à quiconque me poserait la question suivante : « *Quels changements remarquables notez-vous dans l'éducation et l'école contemporaines ?* », je répondrai notamment : « *La part grandissante qu'on essaie d'y donner à l'art et aux artistes, aux valeurs esthétiques* ». Je sais bien que le « changement » dans l'école ne se résume pas à cela ! Mais il s'agit bien d'un fait nouveau auquel il convient d'être attentif.

Je parle bien de *l'engagement éducatif des artistes*, et j'insiste sur le choix de cette formule. Ce dont nous allons parler aujourd'hui, assurément ce dont pour ma part je souhaite parler, ce n'est pas (seulement) de l'importance et du nécessaire développement de l'éducation artistique, ce n'est pas (seulement) des exigences d'un véritable enseignement artistique, ou encore de l'enseignement de l'histoire des arts. Non pas que ceci soit négligeable, bien au contraire ! Mais si je devais signaler, dans le champ de l'éducation artistique, l'événement qui me paraît être le plus significatif et porteur d'avenir, c'est bien l'entrée des artistes *en tant qu'artistes* dans l'école que je mettrai en avant. Pourquoi ? Parce cet appel aux artistes, cet engagement des artistes *en tant qu'artistes* en éducation, marque une nouvelle étape dans la « démocratisation » artistique et culturelle. Je m'explique. Permettre à tous d'accéder au patrimoine de l'art et de la culture, c'est assurément nécessaire ; permettre à tous d'accéder aux pratiques artistiques de son choix est une autre dimension, tout aussi nécessaire, de la démocratisation. Cela suffit-il ? Non. Il existe une autre dimension, que nous découvrons aujourd'hui comme une nouvelle étape

dans la démocratisation, une dimension que je n'hésiterai pas à qualifier de *fondatrice* : permettre à tous d'accéder à une *véritable expérience esthétique*. Tel est selon moi le rôle dévolu aujourd'hui aux artistes dans l'école et l'éducation : donner à tout enfant, à tout jeune, la chance de vivre une authentique expérience esthétique. Si je ne devais dire ici qu'une seule chose, ce serait celle-ci : *une nouvelle et essentielle étape de la démocratisation dans le domaine de l'éducation artistique passe par l'accès de tous à l'expérience esthétique, comme expérience humaine fondamentale*.

## **1.2. Un fait significatif**

« L'entrée des artistes » à l'école, et plus largement leur implication en tant qu'artistes dans l'éducation et l'action sociale, voilà donc le fait, mais un fait à mon sens étrangement méconnu dans sa portée, y compris de ceux qui devraient y être les premiers attentifs : les sociologues et les historiens d'art, les spécialistes d'esthétique, les spécialistes d'éducation bien sûr. Si on l'examine avec un peu de recul sur un temps suffisant, le recours aux artistes dans le champ éducatif, et plus largement dans le champ social, relève bien d'une tendance de fond, et cela même en dépit de l'incertitude et des aléas des crédits qui le portent. Cela peut-être à l'initiative de l'artiste lui-même : voici une dizaine d'années, le peintre Gérard Garouste ouvrait, dans un petit village de Normandie, La Guéroulde, un centre d'art et d'éducation, *La Source*, où des artistes, à son invitation, allaient s'installer pour des résidences de durées variables, afin d'y recevoir des élèves en difficultés. *La Source* a prospéré, et un second centre s'est même récemment ouvert. Ce peut être l'initiative d'une institution : en 2003, la Ville de Lyon ouvrait et finançait le Centre *Enfance Art et Langages*, chargé de l'accueil en résidence de longue durée d'artistes dans les écoles maternelles. La démarche peut venir d'une association : à Montpellier, à l'initiative de l'Association Départementale Danse et Musique de l'Hérault (aujourd'hui *Hérault Musique Danse*), une classe de sixième bénéficiait en 2010/2011 de la résidence d'une compagnie de danse, la compagnie *Les gens sur le quai*. Les mêmes élèves bénéficient cette année en cinquième de la résidence d'une compagnie théâtrale et de celle d'un écrivain tenant atelier. Le Conseil Général de l'Hérault apporte son soutien politique et financier au dispositif. De même, l'implantation de médiateurs culturels dans les lycéens d'Ile-de-France se développe grâce à l'action conjointe d'une association et d'une instance politique : l'association ARCADI et la Région Ile-de-France. Ce peut être l'initiative d'un établissement, et même souvent d'un individu, un enseignant ou un groupe d'enseignants. Ce peut être l'initiative d'une institution : l'Opéra de Lyon, à l'initiative de son directeur Serge Dorny, met en place cette année un imposant dispositif d'artistes en résidence dans les écoles primaires et les collèges du quartier des Minguettes à Lyon. Ce peut être une politique d'État ; gare alors à ne pas verser dans « l'esthétisation » de la politique, à ne pas substituer l'esthétique au politique !

## **1.3. Un fait qui doit être interrogé**

Voilà donc des artistes, en nombre et en qualités, convaincus d'avoir un rôle à jouer

dans le monde social et la cité éducative, et décidés à le jouer. Et pas le moindre des rôles, puisqu'il s'agit de prendre place dans le dispositif éducatif d'un monde et d'une éducation « en crise », et plus encore de tenter d'y pallier. Prenons-les au sérieux. Et demandons-nous : pourquoi les artistes s'engagent-ils dans l'école et ailleurs ? Que veulent-ils, que pensent-ils y apporter ? Qu'y apportent-ils vraiment ? Prenons-les au sérieux à nouveau : n'écartons pas l'interrogation en réduisant l'intervention sociale et éducative de l'artiste à un gagne-pain, et le financement de ces interventions à une forme moderne de subvention ou de mécénat d'État. Certes, vraisemblablement, ceci peut être pris en considération dans une économie de l'art contemporain ; mais ce point de vue n'y limite pas le sens. Pour ma part, sans pouvoir développer et argumenter suffisamment ici mon propos, je crois pouvoir dire que l'entrée des artistes dans le champ éducatif est certes un événement qui concerne l'histoire de l'éducation et celle de l'enfance, mais aussi, et peut-être tout autant, *un événement pour l'art lui-même, un événement qui appartient tout autant à l'histoire de l'art d'aujourd'hui*. C'est pourquoi il m'arrive de m'étonner du peu d'intérêt porté par les sociologues et les autres spécialistes à cet événement.

Interrogé sur les raisons et les motifs qui l'incitaient à penser que l'intervention de l'artiste pouvait apporter une réponse là où l'enseignement avait échoué, le peintre Gérard Garouste, fondateur de l'association *La Source*, m'avait fait cette réponse :

*« Ce que l'artiste apporte d'abord ? Une nécessaire et salutaire déstabilisation. Ce n'est pas l'absence de normes, mais la capacité à produire, travailler, déplacer la normativité qui importe... Ce qui manque le plus, ce qui a manqué le plus aux jeunes auxquels La Source a affaire : une présentation du monde. Un adulte là à côté pour montrer, désigner. Pour mettre la table dans un geste esthétique partagé<sup>2</sup> ».*

L'art commencerait donc là, à cette source-là, dans l'esthétique du quotidien, dans cette attention à la table « bien mise » ; plus encore, l'estime de soi passerait par cette estime esthétique du monde. Et surtout : la portée éducative de l'art, il faudrait la rapporter à la normativité propre à la conduite esthétique.

Ce propos de l'artiste faisait écho pour moi à une petite découverte linguistique assez jubilatoire, faite à l'occasion d'un voyage en Océanie. J'ai cette habitude, lors des enseignements ou des conférences qu'il m'arrive de donner en d'autres lieux, d'interroger auditeurs ou étudiants sur les manières de dire l'éducation dans les langues de leurs pays. Comment dit-on « éduquer » dans la langue de Wallis, demandai-je donc lors de mon séjour dans cette île du bout du monde, à quelques heures de vol des côtes de la Nouvelle-Calédonie ? On m'expliqua qu'il n'existait qu'un seul mot pour désigner à peu près tout ce qui a rapport à « éduquer » : *Teuteni*. Le plus étonnant est que ce terme signifie littéralement : décorer, apprêter ! A Wallis, un enseignant qui « prépare » sa leçon est aussi occupé à « décorer » cette leçon ; et il utilisera le même terme, *teuteni*, pour dire « mettre la table » (la préparer,

---

<sup>2</sup> G. Garouste, in Alain Kerlan (dir.), *Des artistes à la maternelle*, Scéren/CNDP 2005. Entretien repris dans la revue en ligne *Sens Public*, et accessible sur son site : <http://www.sens-public.org/spip.php?article894>

la rendre attrayante). Voilà donc une langue qui a le génie de mettre au tout premier plan la dimension esthétique de la tâche éducative !

## 2. Deuxième partie. Sur les « effets de l'art(iste) »

### Eléments d'analyse

#### 2.1. La relation éducative revisitée

Les considérations qui précèdent m'ont bien mené au cœur de mon sujet : celui des *effets de l'art dans l'école, dans l'éducation scolaire*, et plus précisément des effets produits par les *artistes en tant qu'artistes* (et non pas en tant que « professeurs d'art »). Pour l'essentiel, le propos qui suit tente de commenter et de prolonger le propos de Gérard Garouste. Il invite à interroger ce qu'on appelle « l'éducation esthétique », ou plutôt la part proprement, profondément éducative de l'art et de l'esthétique, dans son commencement, dans son *origine* même. A la source, donc.

Le premier élément d'analyse que je verserai à ce questionnement concerne un point que vous avez peut-être à l'esprit. Quand on parle d'éducation artistique, la différence d'âge des élèves et des jeunes concernés n'est-elle pas à prendre en compte ? S'agit-il de la même chose en maternelle, à l'école primaire ? Au lycée, à l'université ?

La réponse à cette question, telle que je peux l'esquisser sur la base des observations et des entretiens menées dans ce champ depuis plusieurs années, va peut-être vous surprendre. Bien sûr, les artistes intervenants, selon qu'il s'adresse à des enfants d'une école maternelle où à des élèves d'une classe de danse de l'Opéra de Paris (comme le musicien Jean-François Estagier), des élèves de Sciences Po (comme la chorégraphe Anne Lopez), ou à des étudiants de l'université Lyon2 (comme le sculpteur Yves Henri) ont bien conscience des « différences » entre ces publics : *mais ces différences ne sont pas premières, constitutives, dans leur engagement éducatif, dans leur démarche d'artistes intervenants*. Bien des artistes intervenants le disent (et le mettent en œuvre) très clairement, même là où les « différences » pourraient sembler déterminantes : qu'il s'agisse d'enfants autistes (comme s'y consacre également Jean-François Estagier), ou de patients Alzheimer (que la chorégraphe Anne Lopez fait entrer dans la danse). Je voudrais y insister : l'intervention de l'artiste, dans le champ éducatif et plus largement dans le champ social, aujourd'hui, n'est ni « psychopédagogique », ni « thérapeutique ».

Pour m'en tenir au domaine éducatif, l'intervention de l'artiste, si elle n'ignore pas l'âge des publics, ne se définit pas, ne se pense pas, comme intervention artistique, selon l'âge de ces publics. La plupart des artistes vous diront que pour l'essentiel leur démarche sera la même quel que soit l'âge des élèves qui les accueillent. Voici

une petite scène à laquelle j'ai souvent assisté dans des classes d'écoles maternelles. Les enfants sont occupés à l'œuvre dans laquelle la démarche de l'artiste les a conduits. Les éléments plastiques s'organisent. L'artiste est un peu en retrait. Mais voilà qu'il s'approche d'un petit groupe d'enfants, qu'il s'intéresse de plus près à leurs propositions et à leurs essais. Et puis le voilà qui s'accroupit un peu plus loin, ramasse quelques morceaux de bois et de cartons, et s'essaie « pour lui-même » à une mise en forme plastique inspirée de la proposition des enfants ! Un instant avant, il était en surplomb, au-dessus du groupe, en position magistrale ; le voilà à présent au-même niveau, intéressé par le travail des enfants comme il le serait par celui d'un « collègue » ! A la position magistrale a succédé une relation « d'égal à égal ».

Y a-t-il un autre domaine que celui de l'art où puisse s'accomplir ce passage de la relation enfant adulte d'une posture verticale à une posture horizontale ? Je ne le crois pas. Y a-t-il un autre domaine dans lequel la relation éducative puisse ainsi se déplacer d'une autorité sans conteste – car en effet l'artiste y est bien et pleinement « un maître » – à une égalité non moins « évidente » ? j'en doute.

J'en suis venu à l'idée que *l'expérience des artistes en résidence constitue une sorte de « laboratoire » de la relation éducative, du renouveau de la relation éducative.* Un laboratoire dans lequel se réinvente une relation profondément en crise. Nous sentons bien aujourd'hui, dans un temps où *la relation enfant-adulte* devient de plus en plus problématique, où *l'autorité et la normativité* sont au cœur de la question éducative et de ce qu'on appelle la « crise de l'éducation », nous sentons bien la nécessité d'une autre relation éducative, capable d'intégrer horizontalité et verticalité. Cette nécessité est sans doute encore plus patente s'agissant de l'adolescence.

L'art vivant s'avère l'un des rares domaines où la dialectique de l'identité et de la différence, de l'égalité et de la distance entre l'enfant et l'adulte, le « jeune » et l'adulte, joue à plein : l'artiste y est à la fois le *maître*, au sens fort du terme, et *l'égal*, capable de s'intéresser au travail, aux propositions artistiques de l'enfant avec la considération qu'il accorderait aux travaux d'un confrère, au point quelquefois d'intégrer à son propre travail les modestes essais de l'élève. L'observation comme les témoignages des artistes en fournissent des exemples réguliers (on se souvient de Picasso déclarant qu'il lui avait fallu une vie toute entière pour apprendre à dessiner... comme un enfant). La rencontre esthétique de l'art et de l'enfant est la toile de fond de cette rencontre pédagogique singulière.

## **2.2. L'expérience esthétique restituée**

Il est important de bien comprendre que cette « égalité » des publics ne procède pas d'une volonté de l'artiste, ou encore d'une sorte de « privilège » relationnel dont pourrait bénéficier cet adulte « pas tout à fait comme les autres ». Elle procède de la démarche artistique elle-même, qui ne considère rien d'autre dans la diversité des publics qu'une commune et universelle aptitude à vivre une expérience spécifique,

singulière : l'expérience esthétique. L'égalité à laquelle se réfère les artistes intervenants est d'ordre *anthropologique*.

J'en suis pour ma part arrivé à cette idée qu'il faut désormais cesser d'entrer dans cette rhétorique inflationniste des illustrations et bienfaits de l'art qui parle de tout, sauf de l'essentiel, sauf de l'expérience esthétique elle-même. Et si nous considérons tout simplement cela : l'activité artistique et l'expérience esthétique ? Qu'est-ce que l'artiste en tant qu'artiste apporte dans l'école, sinon cela : la possibilité, pour chacun, l'enfant d'abord, mais aussi l'enseignant, d'entrer dans une authentique expérience esthétique ? Rien que l'expérience esthétique, mais toute l'expérience esthétique. Et si nous partions une bonne fois de cette idée, au fond très simple : la conduite esthétique, l'attitude esthétique, est une conduite humaine spécifique, universelle, basique, elle appartient au « profil mental humain » comme le dit Jean-Marie Schaeffer ; elle doit donc être prise en considération dans l'éducation de base, et même comme base de l'éducation.

Je plaide pour qu'on garde ou retrouve la tête philosophique, qu'on en vienne ou revienne aux questions de base, aux fondements philosophiques et aux questions esthétiques de base. En quoi, pourquoi avons-nous « besoin » d'art ? Que signifie le plaisir esthétique ? Qu'est-ce au juste que l'expérience esthétique ? Et de quelle « éducation » avons nous alors besoin ?

*Ce que l'artiste « fait » à l'école ? Rien d'autre que de donner aux élèves et même aux enseignants, et plus largement à l'institution scolaire, de partager une authentique expérience esthétique. Encore faut-il qu'il le fasse, et qu'on lui permette vraiment de le faire : avouons que ce n'est pas toujours le cas ! Et c'est de ce point de vue qu'il faut se placer pour repérer et analyser les effets de l'art dans l'école. C'est aussi ce point de vue qui devrait être au principe de toute évaluation des effets de l'art...*

### **2.3. Le sensible revisité. La « première fois » et le (re)commencement**

Parmi ces effets, *la restitution du sensible et du rapport au sensible* semble bien être au cœur de la démarche de nombreux artistes intervenants. J'ai entendu voici quelques années de la bouche d'une chorégraphe s'adressant à ses danseurs un propos que je n'ai pas oublié et qui m'a encore plus conforté dans cette visée : « *Chaque fois que vous ferez un geste, faites le comme si vous l'inventiez, comme si vous le créez ; la moindre chose doit être une invention, même un simple pas, faites comme si c'était la première fois...* ». Anne Lopez, chorégraphe en résidence auprès d'une classe de sixième au collège les *Escholiers de la Mosson* à Montpellier, ne disait pas autre chose, sur le fond du moins, aux élèves en atelier de danse. J'y reviendrai, je note simplement au passage que c'est là peut-être le cœur de l'art contemporain, et aussi toute une idée de l'éducation, d'une éducation *à la source*...

Cette façon de faire porter l'enjeu de l'art du côté du commencement, du surgissement, loin d'être exceptionnelle, habite plus ou moins explicitement les

propos de nombreux artistes. C'est peut-être même ce qui caractérise l'art contemporain, comme l'avance Daniel Sibony : « L'importance de la première fois, pour les artistes, c'est l'importance de produire *de la première fois*. (Comme s'il y avait eu *des premières fois* de Soleil, de Lune, d'entrée animale dans l'espace de la vie. Des premières fois de l'humain, en tant qu'homme et que femme, de leur coupure-lien comme première fois récurrente – dans la transmission de l'humain)<sup>3</sup> ». Ou encore : « Il nous *rappelle* les choses parce qu'il subit leur appel. Il participe à ce qui, chaque matin, nous redonne le monde, pour partager avec nous l'émerveillement d'y entrer, par la voie de la lumière, comme pour la première fois<sup>4</sup> » .

En voici un second exemple, dans le domaine de la musique. Il s'agit d'un compositeur et chef d'orchestre contemporain, Peter Eötvös. Lors d'une rencontre autour de la création de son opéra *Angels in America* au théâtre du Châtelet, et du travail mené au Châtelet autour de cet opéra avec des classes, j'ai interrogé Peter Eötvös sur ce qui le guidait dans la création musicale et la conduite d'orchestre. Sa réponse : le souvenir de la première fois où tout jeune adolescent j'ai entendu un orchestre ; retrouver ce choc, cette première fois. Toute expérience esthétique n'est-elle pas comme une première fois ?

C'est aussi ce que voulait François Truffaut en portant à l'écran l'histoire de Victor, l'enfant sauvage découvert au fond d'une forêt de l'Aveyron, à la fin du 18<sup>ème</sup> siècle. Chaque fois que Victor fait quelque chose, c'est vraiment la première fois... Chaque image de *L'enfant sauvage* voudrait être une image de la première fois.

On pourrait tirer de là une sorte de règle « pédagogique », à l'intention des artistes intervenants et de ceux qui les accompagnent. Elle inviterait à garder à l'esprit, en tant qu'éducateur, que toute expérience esthétique vraie possède le goût de la « première fois ».

J'avancerai, dans le prolongement de cette réflexion, une interrogation qu'on jugera peut-être iconoclaste : *et si le véritable enjeu de la démocratisation était moins la fréquentation des Musées que l'accès à l'expérience esthétique, à une vraie expérience esthétique ?* Cette interrogation me renvoie à ces classes de plus en plus nombreuses que l'on voit défiler dans les musées et les expositions. Je dois avouer l'ambivalence des sentiments et des réflexions qui m'animent alors ; à la fois je me réjouis de cette ouverture au plus grand nombre, de la démocratisation d'une culture longtemps réservée à quelques-uns, et en même temps je m'interroge et je doute : offre-t-on bien ainsi à ces enfants, à ces adolescents, la chance d'une vraie *expérience esthétique* ?

---

<sup>3</sup> D. Sibony, *Création. Essai sur l'art contemporain*, Paris, Le seuil, 2005, p. 213

<sup>4</sup> *Ibid*, p. 226.

Et je me prends alors à penser à ce que la grande pédagogue italienne Maria Montessori, la fondatrice de la *Casa dei bambini*, pratiquait dans la classe, et qu'elle appelait : *la leçon de silence*. D'abord écouter les bruits proches les plus forts, puis commencer à prêter attention à ceux plus lointains qu'on avait oubliés, la rumeur de la classe voisine, le silence bruissant des arbres de la cour, au loin le passage d'un train, de la nature vivante dans la forêt environnante..., et procéder de même pour le bruissement de la vie dans son propre corps. Apprendre à écouter, à sentir, tout simplement. La forêt avant le musée : conduire les enfants dans la clairière, écouter, toucher, regarder, sentir, les arbres, les écorces, les feuillages, le bourdonnement des insectes et le chant des oiseaux. Et en effet, osons le demander : A quoi bon le Musée si le tableau n'est pas attendu et lu comme cristallisation d'une expérience du monde qui recoupe la mienne ? A quoi bon la danse et la chorégraphie si le mouvement des danseurs sur la scène ne prolonge d'une certaine façon celui de mon propre corps dans l'expérience ordinaire ?

On me dira : mais il s'agit là de jeunes enfants, non d'adolescents ! Certes. Et cela n'appelle pas la même pédagogie ; Mais l'adolescence d'aujourd'hui n'a-t-elle pas besoin, bien plus encore que les jeunes enfants du temps de Montessori, de cette éducation sensible première ? Et plus généralement, l'adolescence n'est-elle pas précisément ce temps où la profondeur ontologique du sensible peut être profondément éprouvée ?

#### **2. 4. L'expérience esthétique comme expérience anthropologique : le jeu, le symbole, la cérémonie**

L'étape suivante nous fait passer de la pédagogie à l'anthropologie. La source de l'art, on peut, on doit aussi l'entendre en un sens anthropologique, *la source de l'art comme activité propre de l'homme en tant qu'homme*. La source de l'art doit également être recherchée du côté des fondements anthropologiques de l'art et plus largement de l'attitude esthétique. Et quand on s'engage sur ce chemin, on découvre qu'il s'agit aussi d'une voie royale pour tenter de comprendre la portée éducative de l'art contemporain. J'y ai eu bien souvent recours, j'y reviens à nouveau : il faut en effet lire et relire ce que disait le philosophe H.G. Gadamer des fondements anthropologiques de l'art contemporain.

Dans un texte intitulé *Actualité du beau*, Hans Georg Gadamer se donne pour tâche de comprendre et de dépasser les raisons du fossé qui sépare l'art contemporain du public. Comment y remédier ? En revenant aux *fondements anthropologiques de l'art et de l'expérience esthétique*, de la conduite esthétique : dans *le jeu*, dans *le symbole*, dans *la fête* ou *cérémonie*. La réflexion de Gadamer n'a pas de visée explicitement pédagogique. Sa portée éducative en est d'autant plus remarquable : *le jeu*, *le symbole*, *la cérémonie* ne sont-ils pas aussi des "propres" de l'enfance ? Je crois qu'ils concernent tout autant le monde sonore que celui de la perception visuelle et du sentiment de l'espace, celui de l'espace intérieur de l'écriture comme celui du corps habité.

#### 2.4.1 L'art et le jeu

Le jeu est le mouvement même de la vie, « *la caractéristique fondamentale du vivant tout court*<sup>5</sup> ». Plus précisément, il a la signification d'un *excédent* élémentaire, *une représentation de soi de l'être vivant*, que se donne l'être vivant quand il « déborde » de vie. Nous sommes encore ici à l'origine, au commencement. L'excédent de vie appelle la représentation. Même le « mouvement des vagues » donne déjà cette leçon, dit Gadamer. Et réciproquement : la représentation constitue en tant que telle un gain d'être, un surcroît d'être. C'est là le miracle de l'œuvre d'art. C'est déjà ce que nous apprend l'observation du jeu de l'enfant. Il y a dans tout jeu un *spectacle* tel que l'observateur en est un *participant potentiel*. Je deviens mon propre spectateur en jouant, s'il y a vraiment jeu. Le jeu est *un agir communicatif* ; dit Gadamer. De même, l'art contemporain conçoit l'œuvre d'art en sorte qu'elle inclut le spectateur dans sa définition même. L'interactivité lui est consubstantielle. Nous trouvons ainsi réunis, dans le jeu, deux traits essentiels de l'expérience esthétique : une forme de plénitude absorbée (un surcroît de vie), un horizon de partage et de communication. Observez un jeune enfant en train de peindre : vous y trouver presque toujours ces deux traits. Mais n'en dirait-on pas du jeu de l'enfant avec les sons ? Même l'enfant occupé à ses gammes et exercices doit bien être un peu dans ce jeu là pour persévérer et progresser...

#### 2.4.2 L'art et le symbole

Ensuite le symbole. L'art est le domaine des formes symboliques, qu'elles soient bâties de mots ou de pierres, de couleurs ou de sons. Qu'est-ce qu'un symbole ? Il faut pour le comprendre en rappeler la signification originelle : un moyen de *reconnaissance*, le tesson rompu de l'hospitalité grecque, qui assurait et engageait chacun des partenaires dans la réciprocité des lois de l'hospitalité. Chaque partie du tesson rompu appelle l'autre et « contient », désigne l'autre pour reconstituer la totalité initiale. L'expérience esthétique, explique Gadamer, l'expérience du beau, est l'expérience d'un symbolique de cet ordre. L'expérience musicale ne l'est-elle pas éminemment ? Tout homme est pour ainsi dire le fragment d'un tout. L'œuvre vaut pour ce qu'elle convoque, comme expérience d'une totalité jamais présente mais pressentie grâce à l'œuvre. Mais avant même l'œuvre, dans toute expérience esthétique, il y a le pressentiment d'une unité de cet ordre. Même « le plaisir que ressent la ménagère en s'occupant de ses plantes, la concentration dont fait preuve son mari en entretenant le carré de gazon devant la maison, l'enthousiasme avec lequel l'homme assis auprès du feu tisonne le bois qui brûle dans l'âtre et regarde les flammes qui s'élancent et les morceaux de charbon qui se désagrègent<sup>6</sup> »

---

<sup>5</sup> H.-G. Gadamer, *Actualité du beau*, p. 44.

<sup>6</sup> Je reprends ici un propos de John Dewey, tiré de *L'art comme expérience* (éditions Farago, 2005, pour la traduction française. Dans *Art as expérience*, écrit en 1931, le philosophe américain défend la thèse de la continuité entre l'art et la vie. Les exemples que je lui emprunte ici avaient précisément pour but de montrer que même l'expérience ordinaire, triviale, si elle est authentique, possède déjà des traits propres à l'expérience esthétique.

renvoient à l'horizon d'une totalité, d'un accomplissement, d'un monde complet. Et loin que l'enfance soit étrangère à ce sens du symbolique, elle en est au contraire l'un des hauts lieux.

#### 2.4.3 L'art et la fête (la cérémonie). L'expérience du temps.

Enfin la fête, la cérémonie. En quoi *la cérémonie* peut-elle être regardée comme un invariant anthropologique de l'expérience esthétique ? Pour comprendre ce que veut dire ici Gadamer, il faut penser au silence et au genre de distance que suppose le Musée, à la frontière proprement invisible que tracent un rond de lumière, le cercle d'une piste, le rideau, même absent, d'une scène de théâtre. Le silence qui précède la musique, celui qui la suit... Le théâtre de Peter Brook met cela à nu très simplement. L'enfant très jeune, très tôt, peut sentir cela, qu'au-delà commencent un autre monde, une autre expérience. Comme s'il percevait une frontière invisible, un ici et un là-bas. Quelque chose assurément qui réclame de nous et dans le meilleur des cas induit en nous, une attitude, une attention différente au monde.

*L'expérience de l'art est une expérience temporelle spécifique.* Voilà ce qu'écrit Gadamer, et qui pourrait aider à comprendre l'une des dimensions essentielles de l'efficacité éducative de l'art : « L'essence de l'expérience du temps propre à l'art consiste en ce qu'elle nous apprend à nous attarder ». Apprendre à s'attarder : c'est exactement le pouvoir qu'Hannah Arendt prêtait aux objets culturels. N'est-ce pas, plus que jamais, un apprentissage essentiel, fondateur ?

J'ai souvent eu l'occasion d'observer le travail des artistes avec des enfants. Je crois pouvoir généraliser en avançant que dans la plupart des cas, lorsqu'il se passe vraiment quelque chose, l'intervention de l'artiste tourne autour de ces trois axes : le jeu, le symbole, la cérémonie.

### 3. Troisième partie : Pourquoi l'artiste ? Pourquoi Aujourd'hui ?

#### A la source de l'éducation

Je vous propose à présent de franchir un pas de plus. Dans les propos qui précèdent, il y avait des éléments qui laissaient pressentir des réponses à la question : pourquoi l'éducation se tourne-t-elle aujourd'hui du côté des artistes ? Pourquoi des artistes, pourquoi aujourd'hui ? Posons donc explicitement la question : pourquoi des artistes, non seulement à la source de l'art – ceci est la moindre des choses – mais *à la source de l'éducation* ?

Voici la thèse que je défendrai : Si l'art et les artistes d'aujourd'hui sont impliqués et sollicités dans le champ éducatif, si même ils s'y engagent, c'est parce qu'il y a dans l'art d'aujourd'hui et la démarche artistique d'aujourd'hui, qu'elle se déploie sur le

plan visuel, sur le plan émotionnel, ou sur ceux de l'énergie ou de la pensée, quelque chose qui touche aux questions et aux problèmes éducatifs aujourd'hui majeurs, quelque chose qui touche « à la source de l'éducation » pour notre monde.

Ces questions, ces problèmes, me semblent graviter autour de trois points : 1) l'individu, le sujet : comment éduquer, former le sujet aujourd'hui ? 2) la créativité, la création, et derechef l'origine : que recouvre la demande de création et de créativité qui concerne aujourd'hui chacun ? 3) la norme, la loi : comment fabriquer de la norme et de la normativité tout en invitant chaque sujet à « être lui-même » ?

J'aborderai ces trois points succinctement. Il ne s'agit que d'une approche.

### *3.1 La fabrique du sujet contemporain*

Pour y réfléchir, je m'arrêterai sur une phrase qui ouvre le livre de Daniel Sibony déjà cité : Chaque artiste, écrit-il « questionne l'art et le pratique d'une façon bien à lui, à la manière dont *chaque homme est le seul à pouvoir vivre sa propre vie* ». Je souligne. *Etre en capacité de vivre sa propre vie comme seul soi-même on peut la vivre*, n'est-ce pas l'expression la plus nette de l'individualisme contemporain et de ce qu'à la suite de Charles Taylor on appellera le souci de *l'authenticité* ? Chacun a une manière unique de vivre sa propre vie, et si la tâche de chacun est de s'employer à l'accomplir, celle de l'éducateur n'est-elle pas de lui en donner l'élan et les moyens ? Et dès lors l'artiste n'est-il pas par excellence l'éducateur qui convient ?

Je n'ai guère ici le temps de développer. Je me contenterai d'une rapide évocation de ce que permettent de révéler les observations centrées sur l'artiste en résidence scolaire dans le cadre des recherches que je pilote au sein de mon laboratoire, et plus particulièrement sur les façons dont il s'engage auprès des élèves. Trois principales considérations guident cette investigation. Nous partons du principe que la spécificité de l'apport de l'artiste tient à la nature même de la démarche artistique, et plus largement de l'expérience esthétique dans lesquelles il fait entrer les élèves – et d'une certaine façon les enseignants eux-mêmes. Ce principe est indissociable du choix éducatif que constitue une résidence d'artistes. Faire ce choix, c'est bien avoir la conviction que l'artiste en tant que tel apporte quelque chose que l'enseignant, par fonction, n'apporte pas. Nous considérons de plus que cette spécificité pédagogique ou éducative de l'artiste passe par la spécificité de la relation artiste/enfant que cette démarche et cette expérience instituent. Bien sûr cette spécificité de la relation tient d'abord à la pratique artistique.

Ces considérations nous conduisent à postuler la spécificité de l'espace éducatif qui se développe « autour » de l'artiste intervenant. Nous cherchons alors à observer les façons dont l'artiste « occupe », « travaille », « investit » cette zone éducative, et les orientations privilégiées qu'il y dessine. Nous devons alors placer au centre, à la source, l'observation des relations qu'établit l'artiste avec les élèves. Celles-ci se manifestent certes dans des gestes, des postures, mais surtout dans des « adresses »

et des sollicitations – verbales, gestuelles – faites aux élèves, soit à titre individuel – l’individu, la personne, le sujet – soit à titre collectif – le groupe classe en tant que tel, mais aussi tel ou tel groupe singulier d’élèves. Ces « adresses » et sollicitations se distribuent selon trois principales orientations, se situent dans trois principaux domaines, qui sont nos trois principaux domaines d’observation, articulés à l’observation centrale de la dynamique relationnelle : « développement personnel », « cognition », « socialisation ». Aucun de ces termes n’est entièrement satisfaisant, les guillemets sont nécessaires, mais ils désignent bien néanmoins des dimensions où se joue quelque chose des principaux « effets de l’art » ; on peut s’en accommoder dans un premier temps et par pragmatisme.

Pour chacun de ces domaines, il s’agit donc de repérer les « adresses » et les sollicitations, de les qualifier, et de veiller à bien les resituer dans la dynamique relationnelle dont elles procèdent. Et la leçon que ces observations permettent d’établir est très claire : la relation artiste/enfant (élève) est une relation éminemment « individualisante », ou plus précisément *individuan*te, une relation d’individuation – et ceci non pas en vertu de la « psychologie » de l’artiste, ou de sa « volonté », ou encore de son « passé scolaire », mais bien en raison de la nature même de l’art et du travail artistique<sup>7</sup>. Cet effet d’individuation se manifeste dans les trois domaines d’observation retenus. Quand par exemple Anne Lopez, comme le font souvent les artistes, émet à l’intention de tel enfant l’adresse suivante : « Tu cherches en toi-même », il s’agit bien d’une adresse individuante, au centre de la dynamique relationnelle parce qu’elle est au cœur du travail artistique en tant que tel, et d’une adresse dont les effets pourront s’exercer certes d’abord dans l’ordre de ce qu’il est convenu d’appeler le « développement personnel », mais qui peut avoir aussi une visée ou un effet nettement « socialisant » (« la règle juste dépend aussi de toi, tu contribues à l’établissement des règles ») ou encore d’ordre cognitif (appel à « l’intériorisation », à la réflexivité, etc.). Le dépouillement des enregistrements filmés permet de repérer de façon précise et fine ces diverses sollicitations, et démontrent empiriquement que ce que j’appellerai *l’institutionnalisation subjective* est au cœur du travail artistique comme travail éducatif, formateur. Cette considération confirme empiriquement la caractéristique majeure de l’expérience esthétique telle qu’elle peut être analysée sur le plan philosophique – une expérience indiscutablement sensorielle, émotionnelle et intellectuelle.

### 3.2. *Créativité, création, origine*

Le terme de “ créativité ” a fait l’objet de tant d’abus qu’on ose à peine l’utiliser. Et l’on est sans doute fondé à manifester sa réticence face à l’injonction de création et de créativité, ou au slogan « tous créateurs ». Pourtant, si l’on veut bien, avec Winnicott, « envisager la créativité dans son acceptation la plus large, sans

---

<sup>7</sup> Sur ce thème, je renvoie à la lecture de Joëlle Zask, *Art et démocratie. Peuples de l’art*, Paris, PUF, 2003

l'enfermer dans les limites d'une création réussie et reconnue<sup>8</sup> », on pourra se faire une idée du bénéfice éducatif, pour l'enfant, de l'expérience dans laquelle le fait entrer l'artiste. Winnicott invite à considérer la créativité « comme la coloration de toute une attitude face à la réalité extérieure » : il s'agit avant tout, écrit-il, d'un « mode créatif de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue ; ce qui s'oppose à un tel mode de perception, c'est une relation de complaisance soumise envers la réalité extérieure : le monde et tous ses éléments sont alors reconnus mais seulement comme étant ce à quoi il faut s'ajuster et s'adapter<sup>9</sup> ».

Si je suis à nouveau Daniel Sibony – en m'excusant au passage de l'abondance de ces emprunts et citations, mais cette intervention est encore pleine des lectures qui me nourrissent – si je suis donc à nouveau Sibony, j'aurai une compréhension de l'art d'aujourd'hui assez proche de ces derniers propos de Winnicott. Je vais me contenter de quelques citations dont je vous laisse apprécier la portée : « L'art contemporain, écrit-il, pose des questions simples et cruciales de notre vie, et les pose de façon créative... Avec un message assez simple : non pas «vous êtes aussi des artistes », mais « vous êtes plus créatifs que vous ne le pensez » ; le monde, l'être, l'événement est plus créatif qu'on ne pense... Le monde, vous y compris, est une création permanente, n'oubliez pas d'y prendre part, et pas comme un simple exécutant<sup>10</sup> ». La thématique de la « créativité » a bien à voir avec la fabrique du sujet contemporain, du sujet authentique, capable d'être pleinement lui-même, de se créer lui-même, *avec les autres*. Tel est bien en effet la visée de tous, et dont l'artiste incarne la forme optimale : « être en soi une origine, un potentiel de départs – irréductibles aux idées qu'on en a, donc aux représentations<sup>11</sup> ».

Je vous laisse aussi apprécier l'écho proprement politique que la troisième citation que je vous propose donne à ce qui précède : « Tous les gens cadrés, par leurs fonctions, par le social, par leurs symptômes, ont besoin d'art comme on a besoin d'oxygène. Besoin non pas de « changer d'air » – cela les voyages s'en chargent, le commerce est prospère –, non pas changer de « look » – la mode et les vêtements s'en chargent – mais de changer de rapport avec l'être, avec la réalité ; besoin de sentir le changement de souffle possible<sup>12</sup> ». Ne sommes-nous pas entrés dans un monde qui s'acharne à fabriquer des individus bien « cadrés » ? Et n'est-il pas salutaire de desserrer cette étreinte ? L'art, pour enrayer la fabrique des sujets préfabriqués ? Préserver cette liberté fondatrice est la tâche la plus essentielle et la plus délicate de l'éducateur, et l'art véritable peut en être le plus précieux allié. Oui : comme l'écrit encore Daniel Sibony, « l'art est plus nécessaire que jamais : il veut donner de la réalité, car celle qu'il y a semble tellement donnée qu'elle en devient inconsistante... Aujourd'hui, il y a une telle asphyxie consensuelle que le seul acte

---

<sup>8</sup> D. Winnicott, *Jeu et réalité*, p. 91.

<sup>9</sup> *Idem.*

<sup>10</sup> D. Sibony, *Op. Cit.*, p. 78

<sup>11</sup> p. 92. Je souligne.

<sup>12</sup> p. 83

d'entrer dans un lieu d'art contemporain vous donne une bouffée d'oxygène<sup>13</sup> ». N'en doutons plus : l'accès à l'expérience esthétique est bel et bien une nouvelle et nécessaire étape, non pas, à proprement parler, de la « démocratisation », mais, mieux, de la démocratie elle-même, de la *démocratie par l'art*.

### 3.3 La norme et la Loi

Cette réflexion me ramène au début de la déclaration de Gérard Garouste, et introduit mon dernier thème, celui de la norme, de la loi. Je vous rappelle donc ce début : « *Ce que l'artiste apporte d'abord ? Une nécessaire et salutaire déstabilisation... Ce n'est pas l'absence de normes, mais la capacité à produire, travailler, déplacer la normativité qui importe...* ». Comme Daniel Sibony, Gérard Garouste démonte le lieu commun qui fait de l'art en éducation une donation de sens et de normes, de valeurs, dans un monde qui en serait dépourvu, un recours stabilisateur pour un monde instable. A l'inverse, il s'agit de refuser la fermeture du monde sur un sens donné, un sens tout fait, bouclé, sur un monde sans fenêtre.

Mais ce n'est pas refus de la norme et de la loi. Il me semble qu'il s'agit d'une conception de la norme en résonance avec le sujet contemporain, lequel ne peut plus exister sous une unique norme en surplomb. En résonance donc avec les exigences de la démocratie contemporaine. On l'oublie trop souvent : le travail artistique est nécessairement affrontement à la norme et à la loi, celles-là même de l'œuvre, celles-là même sans lesquelles l'œuvre ne pourrait advenir. Je cite à nouveau D. Sibony : « La création elle-même confronte [l'artiste] à des limites, à l'idée de « loi » - non pas la loi de la cité (encore que) mais la loi comme instance symbolique, qui en donnant une limite, permet une liberté ; même si cette limite n'est pas dicible. Cette liberté aussi n'est pas simple à décrire, puisqu'elle s'accouple avec la loi du travail, avec sa nécessité<sup>14</sup> ».

### **Conclusion. L'artiste, une source nécessaire**

Alors des artistes à l'école, pour quoi faire ? Je répondrai : afin de permettre à tous les enfants d'entrer par l'expérience personnelle de l'art dans la conduite esthétique, de vivre une authentique expérience esthétique. Afin que la conduite esthétique enfantine soit accueillie dans la démarche de l'artiste, autorisée et promue dans le sillage de l'artiste et de son travail. Parce que l'expérience esthétique à la source de l'art vaut par elle-même et en tant que telle, comme relation fondamentale au monde, comme modalité première d'être au monde. On voudrait bien sûr que l'éducation esthétique servent les apprentissages. Mais si l'expérience esthétique peut ouvrir à l'enfant les chemins de la lecture et de l'instruction, comme le veut à

---

<sup>13</sup> p.290.

<sup>14</sup> p. 244

bon droit l'école, c'est d'abord en lui ouvrant le monde dans sa lisibilité première. Le pédagogue Paolo Freire le disait merveilleusement : d'abord lire le monde, ensuite lire les mots. Cela sonne encore mieux en langue anglaise : Read the world, and then read the words.

On peut toutefois s'interroger : l'enseignant ne peut-il pas introduire l'enfant à cette expérience, à cette conduite ? Pourquoi y faut-il un artiste ? Erutti, sculptrice en résidence dans une maternelle lyonnaise, répond de façon très directe à cette question :

*« Ma réponse va paraître très tranchée : un enseignant seul dans sa classe ne saurait faire entrer des enfants dans une vraie conduite esthétique, voilà mon point de vue. Sauf s'il est lui-même artiste. Parce que pour aller à ce qui est fondamental, il faut être à l'intérieur, l'habiter soi-même. On peut en parler très bien de l'extérieur – certains en parlent admirablement – mais il ne s'agit que de la coquille. On ne peut rendre compte d'une expérience de création sans être pris soi-même dedans. Et puis aussi seule cette intériorité plonge dans le questionnement permanent qui fait le fond du travail artistique. Il s'agit d'ouverture : pas de vérité arrêtée, mais une interrogation ouverte, toujours ouverte, toujours dialogique. Voilà comment je conçois ma propre manière d'être artiste, et je constate que mon travail avec les enfants, ma complicité avec eux, en découlent. Cette expérience intime est la clé de la disponibilité et de l'écoute spécifique dont est capable l'artiste à l'égard des enfants et de leur travail, de leur propre recherche<sup>15</sup> ».*

La réponse peut en effet sembler abrupte. Elle a toutefois ce mérite d'attirer l'attention sur la singularité de ce couple pédagogique enfant/artiste et de ses apports spécifiques. Cela ne signifie pas que l'enseignant en soi exclu, et qu'il n'ait pas sa part dans cette entrée dans l'expérience esthétique. Trop souvent d'ailleurs, on cantonne cette part à l'après, aux prolongements, à l'exploitation pédagogique : comment reprendre tout cela sur le plan des apprentissages, en français, en langage, en histoire, etc... Le terme même d'exploitation dit assez – et assez vilainement ! – l'instrumentation. Ou bien l'enseignant serait du côté de l'avant, de la préparation. Certes, la préparation est nécessaire. Mais « avant » ou « après », c'est trop souvent « en dehors », en dehors de l'essentiel : en dehors de l'expérience esthétique. Je crois au contraire que l'enseignant doit être dedans, au cœur de l'expérience esthétique. En la vivant pour lui-même et en y accompagnant l'enfant, assurément. Mais il y a plus. Le programme que fixe Dewey à la philosophie esthétique me semble pouvoir orienter le travail de l'enseignant dans ce domaine de l'éducation esthétique dans un sens qui l'accorde au travail de l'artiste : il s'agit, écrit Dewey, « de restaurer cette continuité entre ces formes raffinées et plus intenses de l'expérience que sont les œuvres d'art et les événements quotidiens universellement reconnus comme des éléments constitutifs de l'expérience », de « rétablir la continuité entre l'expérience esthétique et les processus normaux de l'existence<sup>16</sup> ».

---

<sup>15</sup> Cf. Alain Kerlan (dir), *Des artistes à la maternelle*, p. 46.

<sup>16</sup> J. Dewey, *Op. Cit.*, p.21/22.

Je voudrais, pour conclure, revenir aux réflexions que m'inspirait *la leçon de silence* de Maria Montessori. A quoi bon le Musée, me demandais-je, si le tableau n'est pas perçu comme cristallisation d'une expérience du monde qui recoupe la mienne ? A quoi bon la danse et la chorégraphie si elles ne font pas écho d'une certaine façon à l'expérience que chacun a de son propre corps ? Nous pouvons à présent répondre assez précisément à cette interrogation. Sous l'œuvre quelle qu'elle soit, il y a en effet une relation au monde qui engage tout entier et doit aussi, et même d'abord, être éduquée. Cette éducation là lie la culture et la sensibilité ; elle fait de l'expérience esthétique le fondement de l'éducation artistique, et même l'une des bases de l'éducation. Je crois que le rôle de l'éducateur est précisément là.

Alain Kerlan

*Alain.kerlan@univ-lyon2.fr*

### **PS: quelques réflexions à l'issue de la matinée de clôture du 20/07/12**

Je m'étais engagé à proposer quelques réflexions en écho à quelques-unes des interrogations ou des thématiques abordées au cours des différentes interventions. Le texte ci-dessus en tient largement lieu, puisqu'il développe de nombreux points que je n'avais pu aborder. J'y ajoute quelques compléments ci-dessous.

#### **1. Sur une citation en effet opportune : « la culture qui rassemble, l'art qui divise »**

Prenons garde en effet à ne pas enfermer l'art dans une fonction consensuelle, d'entretien du « lien social ». C'est précisément là le danger de l'Etat esthétique, de ce que Christian Ruby appelle durement mais non pas sans fondement la « cosmétique d'Etat ». Non l'art n'est pas toujours le « bien venu » à l'école et ailleurs, et c'est tant mieux ! Non l'art n'est pas fait pour fabriquer du consensus et du « bien être » ; l'art est aussi le ferment du nécessaire dissensus.

#### **2. Sur le « partage du sensible », et donc sur Jacques Rancière.**

Je n'ai en effet pas cité cette fois ce philosophe. J'aurais pu le faire à plusieurs occasions : Rancière est de tous les philosophes contemporains celui qui permet de penser ensemble la question politique et la question esthétique, et j'y ai de plus en plus recours. Pour Rancière, le « partage du sensible » est un enjeu proprement politique, et même le partage sur lequel se fondent tous les autres partages. L'accès de tous à l'expérience esthétique relève selon moi du partage du sensible. On peut dans son sillage tenter de montrer que l'enjeu du travail des artistes avec les enfants

est celui d'un nouveau « partage du sensible » au sein de la relation enfant/adulte. J'ai entrepris de m'y essayer à l'occasion d'un récent colloque de Cerisy programmé pour le 250<sup>ème</sup> anniversaire de *Emile ou de l'éducation* de Jean-Jacques Rousseau dans une communication (à paraître) intitulée : « L'éducation artistique et le « partage du sensible » dans l'*Emile* ».

### **3. De la maternelle à l'université ?**

Oui, le recours aux artistes ne concerne pas que la maternelle, l'école élémentaire, le collège. Les expériences à l'université sont encore trop rares, elles existent néanmoins. Par exemple, en 2009, le sculpteur Yves Henri était en résidence à l'université Lumière Lyon2. Cette résidence était inscrite dans l'offre de formation, les étudiant(e)s qui avaient choisi de travailler avec l'artiste le faisaient sous une forme « créditée ». Elle a donné lieu à une gigantesque installation dans le cadre du Musée des moulages, fruit du travail et de la collaboration de l'artiste et des étudiant(e)s. Un autre exemple : une expérience voulue par le directeur de l'Ecole des Mines de Nancy voici une dizaine d'années accueillait dans des ateliers communs pour des formations communes des élèves ingénieurs de l'Ecole des Mines, des élèves de l'Ecole Supérieure de Commerce, et des élèves de l'école des Beaux-Arts. L'idée de base inspirant ce dispositif reposait notamment sur la conviction que la culture artistique était aujourd'hui une nécessité face aux défis politiques, humains, et fondamentalement *complexes*, que devraient relever autant les futurs ingénieurs que les futurs gestionnaires.

### **4. Les effets de l'art : pour les élèves, mais aussi pour les enseignants, pour les établissements.**

Cela a été indiqué à plusieurs reprises : les « effets » d'une résidence d'artiste concernant aussi les enseignants, voire l'établissement d'accueil. Une résidence réussie me paraît être une résidence qui aura permis aux élèves *et aux enseignants* de vivre *ensemble* une véritable expérience esthétique. Dans le dispositif d'une classe artistique initié par Hérault Musique Danse, non seulement l'ensemble des enseignants de la classe de sixième (puis de la classe de cinquième, de quatrième l'an prochain, de troisième enfin) est engagé dans cette innovation, mais tous les enseignants auront pratiqué les disciplines artistiques pour eux-mêmes, entre eux, et même avec leurs élèves. C'est encore une affaire de « partage du sensible ». Parce que cette expérience est partagée, le regard des enseignants sur leurs élèves est modifié, la relation pédagogique elle-même évolue. De surcroît, nombre d'enseignants le disent, la confrontation au travail de l'artiste, la collaboration à l'entreprise artistique, en retour, conduisent l'enseignant à interroger son propre travail, ses démarches pédagogiques. Non pas que l'artiste soit un nouveau « modèle » pédagogique ; mais sa « différence » interroge.

### **5. La dimension internationale**

Ce point a été également soulevé : Le développement de l'éducation artistique comme éducation fondamentale n'est pas un processus exclusivement français, ni même européen. Le symposium tenu à Beaubourg en janvier 2007 (« Evaluer les pratiques artistiques et culturelles ») se voulait européen et international, et avait précisément pour ambition de donner à l'éducation artistique et culturelle, sur le plan scientifique, une visibilité comparable à la visibilité qu'a depuis longtemps aux Etats-Unis la recherche consacrée au domaine « Art Education »<sup>17</sup>. Sur le plan international, le recours à des artistes en exercice semble tout de même être une spécificité particulièrement développée en France. Il serait très opportuniste de favoriser les échanges sur le plan international. Le Québec, et plus particulièrement la ville de Montréal, souhaitent les développer. Ainsi, en avril 2013, un symposium international réunira par visioconférence des classes de différentes villes du Québec accueillant un artiste plasticien en résidence ; pour la première fois s'y joindra une classe d'un collège lyonnais. Les élèves et les artistes échangeront sur leur pratique tout au long de l'opération. Ce dispositif est porté par un programme spécifique du ministère du Québec, et relayé par d'importantes institutions culturelles, comme le Musée des Beaux-Arts de Montréal (à Lyon, il s'agira de l'Opéra).

---

<sup>17</sup> Le premier laboratoire de recherche consacré au champ de l'éducation artistique a été fondé en 1962 à Harvard par le philosophe américain Nelson Goodman. Ce laboratoire et son programme « Project Zero », existent toujours. Il n'y a pas d'équivalent en France, malgré les volontés et les efforts de quelques-uns.

## **Bibliographie**

Dewey J., *L'art comme expérience* (1934), Editions Farago, 2005 (traduction française).

*Evaluer les pratiques artistiques et culturelles*, Editions Centre Pompidou/La documentation française, 2008

Gadamer, *Actualité du beau*, Aix-en-Provence, Editions Alinéa, 1992 (traduction française).

Kerlan A., *L'art pour éduquer. La tentation esthétique*, Québec, Presses de l'université Laval, 2004.

Kerlan A., (dir.) *Des artistes à la maternelle*, Lyon, éditions Scéren/CRDP, 2005.

Schaeffer J.-M., *Adieu à l'esthétique*, Paris, PUF, 2000.

Sibony D., *Création. Essai sur l'art contemporain*, Paris, Le seuil, 2005.

Winnicott D.W., *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1975 (traduction française).