L'éducation artistique et culturelle, entre utopie et hétérotopie. Éléments de généalogie

Alain Kerlan

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/quaderni/1031>

DOI : 10.4000/quaderni.1031

ISSN : 2105-2956

Éditeur

Les éditions de la Maison des sciences de l'Homme

Édition imprimée

Date de publication : 5 mars 2017

Pagination : 13-26

Référence électronique

Alain Kerlan, « L'éducation artistique et culturelle, entre utopie et hétérotopie. Éléments de généalogie », *Quaderni* [En ligne], 92 | Hiver 2016-2017, mis en ligne le 05 mars 2019, consulté le 03 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/quaderni/1031> ; DOI : 10.4000/quaderni.1031

L'éducation artistique et culturelle, entre utopie et hétérotopie. Éléments de généalogie

Alain
Kerlan

*Professeur émérite
Université Lyon 2
Laboratoire Éducation
Cultures Politiques*

Cette histoire-là n'est pas encore écrite. Sans doute attend-elle moins son historien que son généalogiste, voire son archéologue. C'est en effet un bien curieux objet que recouvre ce sigle EAC, cette « Éducation Artistique et Culturelle » installée depuis une trentaine d'années dans les politiques éducatives, un curieux hybride, ce visage que prend aujourd'hui sous cette appellation l'ambition historique non seulement d'une éducation artistique, mais bel et bien d'une éducation *par* l'art.

L'éducation artistique et culturelle : une archéologie nécessaire

Quel sens y a-t-il à mettre ainsi dans le même sac l'art et la culture ?

Toute approche rigoureuse commence par les distinguer, voire les opposer l'une à l'autre. Pour m'en tenir à deux exemples, la distinction est ferme chez Paul Audi. Il pose que « *le monde de la culture n'est justement pas celui de la Culture avec un grand C* », s'associant ainsi sans réserve au verdict d'Horkheimer et d'Adorno à propos de l'industrie culturelle pour estimer que le culturel, sous toutes ses formes, vise en tout dernier ressort à « *faire l'apologie de la société* » : « *Il y a là comme un enjeu d'essence : l'art ne fait jamais l'apologie de la société ; la culture, elle, la fait toujours.*¹ » De son côté, Daniel Sibony, plus mesuré, ne dit pas autre chose : « *La différence entre "art" et "culture" est évidente : la culture comprend tout ce qui célèbre le lien social. Elle contient donc le rapport collectif à l'art, mais aussi : le rapport aux voyages, à la mode, aux objets industriels, à la parole collective, etc. Donc il n'y a pas à identifier culture et art.*² »

Je ne chercherai pas ici à analyser les raisons et les circonstances qui ont conduit à raccrocher à l'éducation artistique le wagon de la culture. Je dois toutefois noter que cette EAC et la politique éducative qui la porte se trouvent d'emblée habitées d'une contradiction constitutive. Certes, la difficulté à traduire dans une autre langue notre EAC laisse entendre qu'il y a là un montage relevant d'une singularité nationale. Mais l'essentiel est ailleurs : de la célébration du lien social à l'instrumentalisation sociale et politique, la frontière est fragile, et la tentation de l'« *État esthétique* » que dénonce Christian Ruby³ est comme inscrite dans l'objet lui-même.

Il n'en reste pas moins que l'enjeu éducatif et politique engagé dans l'EAC demeure fondamentalement celui de l'art. Quiconque est un peu familier de ce domaine aura noté comment, au-delà de l'appellation elle-même, dès qu'il s'agit d'entrer dans le vif du sujet, le wagon culture passe régulièrement au second plan, voire se trouve systématiquement oublié. Le symptôme parle de lui-même.

Dans le prolongement des analyses engagées dans *L'Art pour éduquer ? La tentation esthétique*, je considérerai donc l'éducation artistique et culturelle comme la figure historique que prend aujourd'hui l'ambition éducative de l'art, d'une éducation par l'art, de ce que j'ai appelé « *le modèle esthétique de l'éducation*⁴ », figure désormais enserrée dans le grand récit du changement, de la modernisation, et même, tout récemment, dans celui de la refondation. Une histoire, une archéologie sont devenues nécessaires. Je n'ai pas la prétention de les engager ici ; mon propos ne visera qu'à en souligner la nécessité et à proposer

quelques repères.

Nécessité, parce que l'éducation artistique se trouve aujourd'hui dans une situation paradoxale. D'un côté, une politique éducative en voie de mondialisation ne cesse d'en célébrer l'importance et d'y voir un recours éducatif majeur ; de l'autre, les « effets éducatifs de l'art » demeurent difficilement démontrables, en dépit des nombreuses études évaluatives. Tout semble se passer comme si le modèle esthétique de l'éducation se dissolvait à mesure qu'il se généralise.

Repères, parce que, pour expliquer ce paradoxe, la question de l'art en éducation doit être désenclavée du grand récit du changement et de la modernisation auquel elle se trouve aujourd'hui réduite. Cette déconstruction suppose que soient restituées deux dimensions de la pensée éducative de l'art. La première est sa dimension critique. À côté de la critique sociale, on peut distinguer avec Luc Boltanski et Ève Chiapello⁵ une « critique artiste », également efficiente dans le champ éducatif, dont on peut tenter d'esquisser la généalogie. La seconde est sa dimension hétérotopique, hétérochronique. Foucault⁶ remarquait qu'il existe, au sein des sociétés, des lieux et temps placés à distance des formes sociales ordinaires et pourtant au cœur de la société ; il les nommait « hétérotopies » ou « hétérochronies ». Les lieux et les temps où se cherchent et se fomentent les dynamiques de « l'art éducateur » sont de cet ordre et doivent sans doute le demeurer ; pour agir sur le centre, elles doivent se déployer dans les marges.

Les deux visages de la critique en éducation

Si l'entrée de l'art dans la politique éducative peut

être commodément datée du Colloque d'Amiens, tenu en mars 1968 à l'initiative de l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique (AEERS), la place et l'importance que les participants de ce colloque avaient accordées à l'éducation artistique n'est guère dissociable du regain d'influence qu'avait connu le courant de l'éducation nouvelle autour du « moment 68 ».

Un pédagogue entre deux critiques

Ce n'est nullement un hasard si l'œuvre de Célestin Freinet bénéficia alors de nouvelles éditions. La pédagogie Freinet a accordé la plus grande place à l'éducation artistique, notamment aux thèmes de la « créativité » et de « l'art enfantin ». Ces thèmes bien connus et emblématiques sont mobilisés dans la critique que le pédagogue adressait systématiquement à l'école traditionnelle.

Dans la critique de l'institution scolaire – et ce de façon exemplaire chez Freinet –, on constate la coexistence de deux types d'argumentaires. La critique s'exerce soit au nom de la modernisation sociale – des valeurs conjuguées de justice, d'égalité et de modernité, voire de rationalité –, soit au nom de valeurs paradoxalement avancées à l'encontre de cette même modernité – la nature, le bon sens, l'intuition, la sagesse paysanne, le corps, la vie, l'expressivité... Cette seconde critique dessine une sorte de contre-modèle à teneur esthétique, que l'on dirait aujourd'hui d'inspiration écologique, et plus précisément « esthético-écologique ». Ce constat ne met pas nécessairement en cause la cohérence de l'œuvre et de la pensée de Freinet, mais il souligne la dualité constitutive de la critique en éducation. Le Freinet « écologique », chez qui la critique

artiste finit par supplanter la critique sociale, est assurément une figure tardive, la toute dernière, celle que forge « la pensée 68 ». De fait, il y a bien dans ces années-là une redécouverte de Freinet, dont témoigne la relance éditoriale.

Pour illustrer cette dualité de l'inspiration critique chez Freinet, voici, parmi bien des exemples possibles, ce qu'on peut lire au début de *L'École moderne française*⁷, sous-titré *Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*, publié en 1944 : « *La féodalité a eu son école féodale ; l'Église a eu son école spéciale ; le capitalisme a engendré une école bâtarde, avec son verbiage humaniste masquant sa timidité sociale et son immobilité technique. Le peuple accédant au pouvoir aura son école et sa pédagogie. Cette accession est commencée. N'attendons pas davantage pour adapter notre éducation au monde nouveau qui est en train de naître.* »⁸ Nous sommes bien ici au cœur de la critique sociale. Comparons son ton et son argumentation à ceux d'un autre texte tiré des *Dits de Mathieu*, recueil des chroniques régulières écrites par Freinet entre 1946 et 1954 : « *Les pédagogues sont comme ces enfants qui s'amuse à construire un bassin à l'endroit qui leur paraît le plus facile, parce qu'il n'y a ni roches ni racines enchevêtrées et tenaces, et qu'ils peuvent, même avec des outils primitifs, creuser et remuer la terre complice... Les paysans de nos montagnes savent, eux, commencer par le commencement. Ils prospectent la source. Pas seulement le filet d'eau qui suinte au creux du vallon, mais l'origine même où, en profondeur, l'eau sort en bouillonnant, fraîche et claire entre les pierres.* »⁹ Ici, la critique de l'école et de sa pente pédagogique oppose, à la rationalité

engagée d'un maître ingénieur social au service de la justice, la sagesse, le lyrisme et la pensée analogique d'un maître jardinier composant avec l'œuvre de la nature.

Critique sociale et critique artiste selon Boltanski et Chiapello

La distinction de la critique sociale et de la critique artiste n'est pas l'apanage de la critique éducative ; elle relève en effet de l'histoire générale de la pensée critique. Il n'en reste pas moins qu'elle traverse aussi le champ éducatif et qu'elle éclaire de façon singulière la signification que revêt le recours à l'art en éducation : quelle que soit la forme de ce recours, un repérage historique montre que la plupart sinon la totalité des pédagogies et des politiques éducatives qui en appellent à l'art et à l'esthétique le font en appui sur une critique qui oppose à l'éducation en cours la visée de valeurs précisément à l'œuvre dans le champ de l'art et de l'esthétique.

Dans *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Boltanski et Chiapello montrent comment ces deux modalités sont à l'œuvre, concurrentes et complémentaires, dès le début du XIX^e siècle. Ils s'attachent particulièrement à mettre au jour comment la caractéristique majeure du capitalisme contemporain, postindustriel, procède de l'incorporation à son propre fonctionnement des valeurs que lui opposait la critique artiste, particulièrement en vigueur dans ce qu'ont été dans le monde occidental les mouvements des années 1960-1970.

Les formes historiques de la critique ont pour origine ce que Boltanski et Chiapello appellent « *les sources de l'indignation* ». Elles sont essen-

tiellement de quatre ordres. La première forme d'indignation dénonce le capitalisme comme « *source de désenchantement et d'inauthenticité des objets, des personnes, des sentiments et, plus généralement, du genre de vie qui lui est associé* ». La seconde le rejette comme « *source d'oppression*, en tant qu'il s'oppose à la liberté, à l'autonomie et à la créativité des êtres humains soumis à son empire ». Le vocabulaire dans lequel se formule le troisième type d'indignation s'infléchit dans une autre direction. Le capitalisme y est d'abord dénoncé comme « *source de misère chez les travailleurs et d'inégalité d'une ampleur inconnue dans le passé* ». Un infléchissement comparable caractérise la dernière forme d'indignation, dénonçant le capitalisme comme « *source d'opportunisme et d'égoïsme qui, favorisant les seuls intérêts particuliers, se révèle destructeurs des liens sociaux et des solidarités communautaires, particulièrement des solidarités minimales entre riches et pauvres* ». ¹⁰ »

Ces infléchissements du lexique marquent la frontière entre les deux types de critique, la critique artiste et la critique sociale, que Boltanski et Chiapello distinguent. La seconde critique, la critique sociale, est assurément plus familière aux sociologues et aux sciences de l'éducation dominées par la sociologie. Puisant dans le socialisme puis dans le marxisme, elle se nourrit surtout aux deux dernières sources d'indignation : la dénonciation de la misère et des inégalités que le capitalisme ne cesse d'accroître ; et celle de l'égoïsme des intérêts particuliers dans la société bourgeoise, dont la destruction des liens sociaux et des solidarités est le fruit inéluctable. Égalité, solidarité, progrès social, lien social sont les valeurs cardinales que la critique sociale donne

à lire en creux.

La critique artiste, sans surprise, puise aux deux premières sources d'indignation : désenchantement et inauthenticité, d'une part, oppression à l'encontre de l'autoréalisation individuelle, de l'autre. Les valeurs promues ici sont celles de la liberté, de l'autonomie et de la créativité. Sans surprise non plus, Boltanski et Chiapello voient dans la dénonciation de la perte du sens le cœur de cette critique : « *Cette critique met en avant la perte du sens et, particulièrement, la perte du sens du beau et du grand, qui découle de la standardisation et de la marchandisation généralisée.*¹¹ » Ici, le « véritable » artiste devient le point de résistance, voire l'antithèse ou l'antidote à la dérégulation capitaliste. Lui seul peut lui opposer une authentique liberté, opposer l'authenticité esthétique à la contamination de la « bien-pensance » éthique et, plus généralement, « *son refus de toute forme d'assujettissement dans le temps et dans l'espace et, dans ses expressions extrêmes, de toute espèce de travail.*¹² » Quiconque est assez familier du champ de l'éducation artistique et culturelle témoignera qu'on peut entendre aujourd'hui un écho de ces thèmes dans les propos de certains artistes intervenants, d'enseignants qui les accueillent, voire de responsables éducatifs et politiques portant les dispositifs recourant à l'intervention artistique¹³.

L'éducation artistique au croisement des deux critiques

Au-delà de ces aspects généraux, je retiendrai des analyses de Boltanski et de Chiapello trois éléments indispensables pour envisager une approche généalogique et archéologique du

modèle esthétique de l'éducation, et pour situer son moment contemporain, celui que désigne ce sigle, EAC.

En premier lieu, notons que nos deux auteurs font remonter l'origine de la critique artiste, sous sa forme exemplaire, à Baudelaire, systématisant l'opposition « *entre l'attachement et le détachement, la stabilité et la mobilité.*¹⁴ » Il est vrai que l'auteur du *Peintre de la vie moderne* posait les caractéristiques durables de la posture existentielle de l'artiste. De surcroît, il était l'un des tout premiers auteurs à comparer l'enfant et l'artiste, l'artiste à l'enfant, à broser le portrait de l'artiste nouveau sous les couleurs et dans le climat de l'enfance, en lançant la fameuse formule : « *le génie n'est que l'enfance retrouvée à volonté* ». Toutefois, l'important est que ce soit autour de la figure du poète romantique que se cristallise l'opposition de la critique artiste et de la critique sociale. Boltanski et Chiapello soulignent qu'au moins dans ses formes socialistes et marxistes originaires, la critique sociale s'oppose nécessairement et vivement à la critique artiste. Selon eux, cette opposition aurait son fondement dans une thématique morale d'inspiration chrétienne. La critique sociale « *rejette, parfois avec violence, l'immoralisme ou le neutralisme moral, l'individualisme, voire l'égoïsme ou l'égotisme des artistes.*¹⁵ » On en trouve un exemple édifiant chez Durkheim : dans *L'Éducation morale* ou dans *L'Évolution pédagogique en France*, ce dernier dénonce l'immoralisme selon lui inhérent à la culture esthétique et fustige dans la figure de l'artiste celle honnie de « l'irrégulier ». L'opposition de la critique artiste et de la critique sociale traverse donc durablement la question éducative. Je ne suis pas certain qu'elle se soit aujourd'hui

pleinement résorbée ; on trouverait encore aisément, chez les sociologues de l'éducation notamment, une approche pour le moins réservée de l'éducation artistique et culturelle, en des termes et des problématisations empruntant pour l'essentiel à l'argumentaire de la critique sociale.

Le second élément qui mérite de retenir l'attention concerne l'éclectisme de la pensée critique. « *L'une des difficultés du travail critique, notent Boltanski et Chiapello, est qu'il est presque impossible de tenir ensemble ces différents motifs d'indignation et de les intégrer dans un cadre cohérent.*¹⁶ » C'est pourtant bien cette tentative de faire tenir ensemble des motifs d'indignation différents et plus précisément les valeurs auxquelles ces indignations renvoient, qui paraît bien être l'une des caractéristiques les plus frappantes de l'argumentaire en faveur de l'éducation artistique et culturelle. Une brève analyse du propos développé par le ministre Jack Lang, alors en charge de l'Éducation, au cours de la conférence de presse de décembre 2000 lançant le plan de cinq ans consacré au développement de l'éducation artistique et culturelle, et tenue en commun avec la ministre de la Culture alors en poste, Catherine Tasca, en est une illustration pertinente. C'est bien au nom de la critique sociale que Lang peut rappeler ce qui se présente selon ses termes comme « *une évidence : si l'école n'assure pas un accès démocratique à l'art, ce sont les logiques sociales qui prévaudront, dans le sens des inégalités, évidemment* » ; mais c'est au nom de la critique artiste qu'il peut aussi affirmer que « *l'enfant ne peut connaître un épanouissement harmonieux et équilibré que si son intelligence rationnelle et son intelligence sensible sont développées en harmonie et en complémentarité* ».

Plus encore, l'argumentaire touche de près à la critique romantique de la société industrielle quand il avance que l'éducation artistique et culturelle « *est porteuse de contrepoids intellectuels face à la consommation passive des images déversées par "l'empire du profit"* » et qu'elle « *met en mesure de résister aux menaces de nivellement issues de la mondialisation économique et culturelle* ». Il arrive même qu'il emprunte aux deux formes de la critique, par exemple, quand il avance que « *les pratiques culturelles sont aussi un sésame pour apprendre à vivre en communauté* » et conjugue l'auto-réalisation individuelle et la célébration du lien social, pour ne pas dire celle de la « *paix sociale* » : « *Par le chant choral, le jeu théâtral, la danse, l'enfant cerne son identité, affirme sa personnalité, rencontre les autres sur des bases créatives, constructives et, en définitive, apaisées.*¹⁷ »

La cohabitation des deux critiques à laquelle s'essaie ce type d'argument fait signe vers le troisième élément. Boltanski et Chiapello notent qu'en dépit de leur opposition, chacune des deux formes de la critique « *possède un versant moderniste et un versant antimoderniste.*¹⁸ » L'éclectisme de la promotion éducative et politique de l'art, sa façon de faire en somme flèche de tout bois trouvent leur source dans cette dualité redoublée, en miroir. Chez Marx lui-même, ces deux tendances pourraient être documentées. Chez Freinet, la dualité est profondément inscrite dans l'œuvre et la pensée pédagogique. Ce qu'écrivent Boltanski et Chiapello vaut autant pour l'œuvre pédagogique de Freinet que pour la politique éducative de Jack Lang : « *La critique artiste est antimoderniste quand elle insiste sur le désenchantement et moderniste quand elle se*

préoccupe de libération », tandis que « *la critique sociale est plutôt moderniste quand elle insiste sur les inégalités, et antimoderniste quand, s'attachant au manque de solidarité, elle se construit comme une critique de l'individualisme.*¹⁹ »

Reste néanmoins que l'opposition originaire entre la critique artiste et la critique sociale ne rend guère aisée la compatibilité des arguments issus des deux types de critique, et que leur conjugaison, comme l'estiment les auteurs du *Nouvel Esprit du capitalisme*, risque de ne s'effectuer qu'au prix « *d'un malentendu facilement dénonçable comme incohérence.*²⁰ » Dès qu'il faut en venir à la théorisation, la critique ne peut guère faire autrement que de privilégier un axe au détriment des autres. L'impossible conjugaison de la critique sociale et de la critique artiste serait-elle alors le talon d'Achille de l'éducation artistique et culturelle ? Peut-être, mais n'est-elle pas tout autant et paradoxalement ce qui la fait tenir et en assure la force mobilisatrice ? Pour tenter d'éclairer ce paradoxe, la perspective généalogique sur la critique artiste en l'éducation s'avère nécessaire.

De quoi l'EAC est-elle le nom ?

Comme nous le rappelions, il est de coutume de dater l'entrée de l'art dans la politique éducative en référence au colloque d'Amiens, tenu à l'initiative de l'AEERS en mars 1968, colloque considéré comme le précurseur d'un Mai 68 de l'éducation. La place qu'y tenait la préoccupation de l'éducation artistique conduit souvent les acteurs et les promoteurs de l'éducation artistique et culturelle à se situer dans son sillage direct. S'en tenir à cette seule filiation serait pourtant

réducteur. En premier lieu, parce que cette lecture tient trop peu compte des différentes strates ou lignes de force par lesquelles se développe la pensée éducative de l'art : celle-ci vient de plus loin, et le moment 68 lui-même en dessine une figure singulière. En second lieu, parce que cette continuité en trompe-l'œil pourrait bien masquer l'impasse dans laquelle se trouve aujourd'hui l'éducation artistique et culturelle.

La politique Lang : la stratégie du cheval de Troie ?

La politique éducative des arts trouve son point culminant dans le plan Lang/Tasca de développement des arts et de la culture à l'école, même si les revers électoraux en empêcheront la pleine application. Ce plan, en effet, engageant ensemble les ministères de la Culture et de l'Éducation, accorde à l'éducation artistique et culturelle une reconnaissance politique et symbolique sans précédent, tout comme sont sans précédent les moyens financiers et humains qui lui sont alloués. De surcroît, assumant une rupture critique à l'égard d'une vision dominante de l'éducation qui réduit l'éducation artistique à une condition subalterne, ce plan porte jusqu'au cœur de l'école la pensée éducative de l'art, de l'art comme éducation à part entière, voire comme éducation de base. Cette volonté de rupture s'affirmait dans les propos du ministre de l'Éducation lors de la conférence de presse de décembre 2000 : « *Longtemps en effet notre système éducatif est resté rétif, prisonnier d'une conception trop abstraite et trop historique de la culture. Je l'ai ressenti moi-même, comme étudiant ou jeune universitaire : l'Éducation nationale était alors indifférente à la création artistique. L'art et*

la culture n'appartenaient pas aux domaines nobles, dignes de la construction d'un savoir comme les mathématiques ou le français. [...] Ma philosophie est simple et s'articule sur quelques convictions. Elle se fonde d'abord sur une volonté de rupture : ne plus considérer l'art comme le supplément d'âme du système éducatif, la matière à pratiquer après toutes les autres, la matière sacrifiée, comme c'est trop souvent le cas, aux savoirs plus "fondamentaux". Cette opposition, cette hiérarchisation doivent cesser. »

Quelque chose de la petite musique propre à la critique artiste se laisse entendre dans ces déclarations, et plus encore dans ce propos déjà cité, avançant que l'éducation artistique et culturelle « est porteuse de contrepoids intellectuels face à la consommation passive des images déversées par "l'empire du profit" » et qu'elle « met en mesure de résister aux menaces de nivellement issues de la mondialisation économique et culturelle ». Ce type de déclaration inspirée par la critique artiste est loin d'être exceptionnel et isolé. Faut-il alors voir, dans la politique éducative de Lang, dans sa promotion de l'éducation artistique et culturelle, comme un triomphe de la critique artiste en éducation, son adoubement gouvernemental ? Les valeurs de l'art donnent-elles le la de la partition éducative du ministre ? Il ne me semble guère faire de doute que la promotion de l'éducation artistique et culturelle chez Lang participe d'une critique de l'école et de la volonté de la modifier *par* et *pour* l'art. De ce point de vue, l'inspiration de la critique artiste y est bien réelle. Si l'argumentaire de la politique éducative de l'art mobilise l'ensemble des arguments et des sources d'indignation que Boltanski et Chiapello invitent à distinguer, ceux que mobilise la critique

artiste y sont bien dominants.

La critique artiste volant au secours de la critique sociale ? Il est possible en effet de trouver dans les textes porteurs de cette politique des éléments qui vont en ce sens et d'y voir une suite et un accomplissement de ce paradigme éducatif dont mon esquisse généalogique tente de dégager quelques fondements. À bien des égards, on pourrait considérer la politique éducative de Lang, comme la mise en œuvre délibérée d'une stratégie apparentée à celle du cheval de Troie : convaincu du rôle majeur de l'école, mais aussi des changements nécessaires, mais ne croyant guère à la capacité de l'école à changer *par elle-même*, le choix stratégique de la politique de Lang a été d'introduire dans l'école l'art et les artistes comme forces du changement. À charge pour ces artistes de trouver dans la place, parmi les enseignants eux-mêmes en attente du changement, les alliés nécessaires ; et réciproquement, à ces enseignants de s'emparer du levier qui leur est ainsi tendu. Cette hypothèse, qui mériterait d'être approfondie, est confortée par l'association centrale et systématique du thème du *changement* à l'éducation artistique et culturelle.

L'EAC, un dispositif éducatif emblématique de l'âge postmoderne ?

Reste qu'une autre lecture est possible, et elle en inverse le sens : l'intégration de la critique artiste pourrait bien signifier la banalisation sinon le tarissement de sa dimension critique, sa dissolution dans le libéralisme culturel et le libéralisme tout court. La politique Lang a été aussi celle du « tout culturel » abondamment dénoncé, comme l'a été ce qui a été perçu comme un abandon de

la démocratisation culturelle, s'effaçant « *au profit du libre épanouissement individuel par la création dans le respect des cultures régionales et internationales, voire même sociales*²¹ » comme l'écrit Philippe Poirrier. Perte du sens de l'action culturelle, dissolution de la politique culturelle, politique du divertissement, culture abandonnée aux médias, effacement de l'État et soumission aux lois du marché de la consommation culturelle..., la teneur des critiques adressées à la politique éducative et culturelle des ministères Lang traduit bien la diversité des ébranlements qu'elle a pu provoquer.

Au-delà de ces critiques, le trait le plus marquant de cette politique est peut-être moins d'avoir considéré la culture comme un facteur de développement économique que d'avoir accéléré la convergence des valeurs de l'entreprise avec celles de la critique artiste. Cette convergence a été aussi l'un des ressorts d'une politique de développement de l'art dans l'école au Royaume-Uni durant l'ère Tony Blair. L'intérêt explicite que porte aujourd'hui l'OCDE à l'éducation artistique comme facteur d'innovation en est une illustration mondialisée²². L'analyse très convaincante que propose Boltanski et Chiapello du « *nouvel esprit du capitalisme* », et plus particulièrement de la réponse néomanagériale du capitalisme à la critique artiste, culminant dans le moment 68, par intégration et détournement de ses valeurs – thème et vocabulaire de l'authenticité, des relations individualisées, de l'épanouissement, de la créativité... – pourrait bien avoir, pour l'analyse du devenir de la critique artiste en éducation, valeur de paradigme.

Dès lors, l'éducation artistique et culturelle,

l'EAC, arrivée à ce stade, se trouve lestée d'une très lourde ambivalence, pour ne pas dire d'une redoutable contradiction : côté face, elle se veut l'héritière de la pensée critique et des valeurs d'émancipation et d'autoréalisation qui y sont inscrites ; côté face, elle participe de la dynamique d'un capitalisme mondialisé captant ces valeurs à son propre profit. Qui plus est, elle bénéficie désormais d'un étonnant plébiscite. Pas un homme politique, pas un parti qui n'affirment aujourd'hui la nécessité de développer l'éducation artistique à l'école, pas un pour contester sa place dans le « socle commun », ni même sa place dans la « refondation » de l'école. Certes. Mais sur quoi s'accorde-t-on ainsi ? Lorsqu'on analyse les argumentaires développés au profit de l'éducation artistique, qu'on interroge les acteurs qui en sont porteurs, enseignants, artistes, médiateurs, responsables, on ne peut qu'être frappé tant de la pluralité que de la convergence et de la coexistence des valeurs convoquées²³. Dans le langage de la théorie des « cités » de Boltanski, on constate qu'autour du noyau civique de l'école républicaine, l'ensemble des « principes de justice » est mobilisé. L'art à l'école se justifie tantôt dans la perspective de « l'éducation à la citoyenneté », tantôt au nom d'un « vivre ensemble » qui n'est pas sans faire écho aux valeurs de la « cité domestique ». Les projets d'établissement sont souvent habiles à conjuguer ces premiers principes et ces premières valeurs avec une stratégie de distinction sensible aux valeurs de renommée caractéristiques du champ artistique. Les activités artistiques elles-mêmes, soumises à la logique d'une création qui devra être rendue publique – représentation théâtrale, exposition, lecture publique, etc. – peuvent être rattrapées par les exigences d'efficacité emblématiques

de la « cité industrielle » au fur et à mesure que se rapproche l'échéance. Comment expliquer, comment comprendre cette remarquable aptitude de l'art à accueillir successivement, voire simultanément, la pluralité des principes de justice ? À être comme le lieu de projection de l'ensemble des cités, sorte de « cité des cités » ? Répondre à cette question consiste d'abord à la retourner : et si l'art, la dimension esthétique en éducation faisaient consensus précisément pour cela ? Pour la possibilité qu'ils ménagent de donner à la diversité irréductible des biens éducatifs et des principes de justice coexistant dans les sociétés du pluralisme des valeurs, dans nos sociétés entrées dans l'âge de ce que Weber appelle le polythéisme des valeurs, le seul horizon d'unité possible²⁴ ? Quel domaine, mieux que celui de l'art, peut-il faire tenir ensemble, sans éclater sous le poids et la tension des contradictions, les valeurs de la « cité inspirée » avec celles de la « cité civique », de la « cité industrielle » et de la « cité marchande » ? Si l'EAC peut puiser dans l'arsenal des valeurs disponibles, c'est bien parce que le bricolage éducatif de l'âge postmoderne s'accommode de ce pluralisme, voire l'exige, mais c'est aussi parce que le statut de l'art lui-même dans la société contemporaine lui en offre le modèle.

Une difficile généralisation

Son ambivalence constitutive et la contradiction potentielle inscrite dans l'EAC éclairent une autre difficulté : celle de la généralisation. Elle ne peut être que voulue : l'éducation artistique et culturelle a bien pour ambition d'être l'éducation de tous, pour tous, et même de trouver sa place légitime dans une éducation de base qui soit

l'éducation de tous. Mais comment procéder ? Si l'école, et elle seule, permet d'envisager la généralisation des bénéfices et des objectifs de l'éducation artistique, comment faire si elle est aussi l'institution qui « résiste » structurellement, dans sa forme même, aux changements nécessaires à cette généralisation ? Généraliser la stratégie du cheval de Troie, introduire dans chaque école les artistes et mobiliser autour d'eux les enseignants « complices » ? Impossible. Outre sa manifeste impossibilité matérielle, humaine et budgétaire, cette généralisation s'avérerait autodestructrice : en multipliant ses « coups » publiquement et explicitement, la stratégie du cheval de Troie ne peut que s'éventer et se désarmer. Comment, dès lors, une politique éducative pourrait-elle assumer ensemble *et* l'ambition de l'éducation artistique et culturelle pour tous *et* sa vocation critique ? Impossible, et pourtant nécessaire. Telle est la gageure que le terme de « généralisation », dans sa fausse évidence, masque plus qu'il la désigne.

Sous l'EAC, des hétérotopies nécessaires

Au sein de la culture, des dispositifs qui soient avec leur société dans un rapport à la fois de centralité et d'exceptionnalité existent bel et bien. Foucault leur a consacré une étude sous le titre « Des espaces autres » et les a nommés « hétérotopies ». La première présentation que donne le philosophe de ces « espaces autres » en souligne la forme paradoxale : ils ont « *la curieuse propriété d'être en rapport avec tous les autres emplacements, mais sur un tel mode qu'ils suspendent, neutralisent, ou inversent l'ensemble des rapports qui se trouvent, par eux, désignés, reflétés ou réfléchis.* »²⁵ Les utopies ont cette caractéristique ; mais ce sont comme le dit

l'étymologie « *des emplacements sans lieu réel* ». Les dispositifs spatiaux sur lesquels Foucault attire l'attention et qu'il baptise « *hétérotopies* » sont des lieux réels : « *des lieux effectifs, des lieux qui ont été dessinés dans l'institution même de la société, et qui sont des sortes de contre-emplacements, sortes d'utopies effectivement réalisées dans lesquelles les emplacements réels, tous les autres emplacements réels que l'on peut trouver à l'intérieur de la culture sont à la fois représentés, contestés et inversés, des sortes de lieux qui sont hors de tous les lieux, bien que pourtant ils soient effectivement localisables.*²⁶ »

Je propose donc qu'on examine cette hypothèse : pour être pleinement ce qu'ils visent à être, les dispositifs d'éducation artistique ne peuvent être que des hétérotopies, ne peuvent qu'être avec l'école et les institutions éducatives et culturelles que dans un rapport « hétérotopique ». À la fois dedans et dehors. Comme dans la stratégie du cheval de Troie.

Que les dispositifs d'éducation artistique puissent s'apparenter à des hétérotopies, l'observation des dispositifs les plus singuliers, de ceux auxquels l'espace et le temps consacrés et la mobilisation des artistes donnent une portée exemplaire, expérimentale, en conforte l'intuition. Comment, par exemple, qualifier le « travail » des artistes avec les élèves et leurs enseignants ? Quel statut donner aux « productions » ? Dans quels rapports ces productions sont-elles avec le travail scolaire ? Dans quel rapport la discipline requise est-elle avec la discipline scolaire ? Quelles torsions y sont infligées à la forme scolaire ?

Foucault dessine une sorte d'idéaltype de l'hété-

rotopie et fait apparaître les lignes de force qui en organisent la lecture. Il distingue, par exemple, les « *hétérotopies de crise* », lieux « *réservés aux individus qui se trouvent, par rapport à la société et au milieu humain à l'intérieur duquel ils vivent, en état de crise* », des « *hétérotopies de déviation.*²⁷ » La fonction réparatrice souvent dévolue à l'éducation artistique – lutte contre l'échec scolaire, le « décrochage » – lui fait prendre place parmi ces types d'hétérotopies et conforte même une tendance diagnostiquée par l'auteur, estimant que les hétérotopies de crise disparaissent progressivement au profit des hétérotopies de déviation.

L'une des principales lignes de force des hétérotopies distinguées par Foucault mérite de retenir particulièrement notre attention. L'hétérotopie, écrit-il « *a le pouvoir de juxtaposer en un seul lieu réel plusieurs espaces, plusieurs espaces qui sont en eux-mêmes incompatibles.*²⁸ » Le théâtre, le cinéma, précise-t-il, sont des hétérotopies de cet ordre. Quand l'art entre dans l'école, disent souvent les protagonistes, artistes et enseignants, c'est comme si tombait un mur de la classe. En outre, pour Foucault, le jardin est peut-être l'exemple le plus ancien de ce type d'hétérotopies. « *Le jardin, c'est la plus petite parcelle du monde et puis c'est la totalité du monde* », écrit-il. Il y voit « *depuis le fond de l'Antiquité, une sorte d'hétérotopie heureuse et universalisante.*²⁹ » Il y a bien quelque chose de cet ordre dans l'idéal de l'éducation artistique. D'ailleurs, le jardin en pédagogie n'est-il pas l'emblème et le vecteur de l'école autrement dans l'école même ? L'éducation nouvelle, chez Freinet notamment, n'a-elle pas pensé le jardin comme une hétérotopie éducative « *heureuse et universalisante* » ?

La dernière caractéristique qui doit être signalée concerne la relation de l'hétérotopie, comme partie, au tout auquel elle se réfère. Selon Foucault, elle déploie sa fonction entre deux pôles extrêmes. Ou bien les hétérotopies « *ont pour rôle de créer un espace d'illusion qui dénonce comme illusoire encore tout l'espace réel, tous les emplacements à l'intérieur desquels la vie humaine est cloisonnée.*³⁰ » Il y a bien, dans la façon dont l'entrée de l'art à l'école a pour premier effet d'ébranler l'espace et le temps scolaires, quelque chose de cette dénonciation. Ou bien, au contraire, les hétérotopies créent « *un autre espace, un autre espace réel, aussi parfait, aussi méticuleux que le nôtre est désordonné, mal agencé et brouillon.*³¹ » C'est bien ainsi que sont conçus l'organisation pédagogique et le matériel pédagogique dans la classe Montessori, en opposition à l'organisation, de l'univers réel dans lequel la pédagogie ordinaire enferme.

La leçon de l'art, à quelles conditions ?

L'apparente reconnaissance dont semblent jouir l'art et les artistes dans le champ de l'éducation pourrait bien s'avérer une victoire à la Pyrrhus. Alors que faire ? Quiconque ne désespère pas de l'art et demeure convaincu de sa vertu libératrice, émancipatrice, pleinement éducative, donc, doit se poser cette question : comment « relancer » la critique ? Comment préserver, restaurer, « reprendre » et « relancer » ce potentiel politique de l'art ?

Je ne prétends pas ici y répondre, mais sur le chemin des réponses possibles et nécessaires, il y a, j'en suis convaincu, une première et refondatrice démarche : *rendre l'art à lui-même*. C'est d'abord

l'arracher au « tout culturel » et sortir de l'amalgame et de la confusion qui mêlent et identifient l'un à l'autre en un seul tout l'art et la culture. Dans le domaine de l'éducation, une expression qui a la vie dure propage incessamment cette confusion : « l'éducation artistique et culturelle ». La présidente du tout dernier rapport ministériel sur l'éducation artistique et culturelle elle-même, Marie Despleschin, a publiquement noté tout à la fois combien l'expression est inappropriée et combien elle pèse et insiste néanmoins dans le discours éducatif³².

Distinguer « art » et « culture » n'est pas une exigence de puriste, ni même l'expression de la manie philosophique un peu facile de la définition. Non, je ne crois pas que le monde commence avec des définitions. L'enjeu de cette distinction est bel et bien d'ordre philosophique, politique et enfin éducatif. Si nous commençons en effet par intégrer l'art dans la culture, le risque est grand de dissoudre du même coup sa puissance critique – celle-là même qui est à l'œuvre dans la critique artiste – dans la culture du consensus, voire la recherche du consensuel. Ce qui est en question, c'est bien la nature de cet être ensemble propre à l'art. Sibony pose cette question facétieuse : « *Mais si l'on attrape ensemble le virus de la création ou de la beauté, cela le réduit-il au fait d'être ensemble ? De se donner culturellement des signes de reconnaissance ?*³³ » Assurément non. Et aujourd'hui moins que jamais. Contre quoi s'exerce aujourd'hui la critique artiste ? Précisément contre la dissolution dans le consensuel, contre « *l'asphyxie consensuelle* », résume Sibony. C'est pourquoi, écrit-il, « *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 d’entrer dans un lieu d’art contemporain vous donne une bouffée d’oxygène : on y rencontre des créatures singulières, des rappels d’être vivants, des événements posés là qui attendent de vous “arriver”.³⁴ »

La politique éducative des arts est désormais au pied du mur. Ou bien elle persiste à peaufiner la façade consensuelle et, en effet, elle ne peut contribuer qu’à la dissolution du pouvoir émancipateur de l’art dans un faux partage du sensible. Ou bien elle veut être fidèle à cette mission émancipatrice et elle doit opposer la multiplication des hétérotopies à la généralisation consensuelle. Cette politique est sans doute à inventer, mais elle consiste d’abord à porter ce qui existe déjà, et à conforter ce qui ne demande qu’à être : elle a la chance que cette politique là ait déjà commencé avant elle, comme en témoigne la multiplicité trop méconnue des expériences et des initiatives. À la politique de généralisation « par le haut », préférons une politique de diffusion des hétérotopies « par le bas ».

N · O · T · E · S

1. Paul Audi, *Discours sur la légitimation actuelle de l’artiste*, Paris, Les Belles Lettres, 2012, p. 53.
2. Daniel Sibony, *Création. Essai sur l’art contemporain*, Paris, Le Seuil, 2005, p. 267.
3. Christian Ruby, *L’État esthétique. Essai sur l’instrumentalisation de la culture et des arts*, Bruxelles, Labor, 2000.
4. Alain Kerlan, *L’Art pour éduquer ? La tentation esthétique*. Québec, Presses de l’université Laval, 2004.
5. Luc Boltanski et Ève Chiapello, *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.
6. Michel Foucault, « Des espaces autres », *Dits et Écrits II, 1976-1988*, Paris, Quarto Gallimard, 2001.
7. L’ouvrage a fait l’objet d’une réédition en 1969 aux éditions François Maspéro, sous le titre *Pour l’école du peuple*.
8. Célestin Freinet, *L’École moderne française*, in *Œuvres pédagogiques*, tome 2, Paris, Le Seuil, 1994, p. 21.
9. Célestin Freinet, *Les Dits de Mathieu*, in *Œuvres pédagogiques*, tome 2, éditions du Seuil, 1994, p. 115.
10. Luc Boltanski et Ève Chiapello, *op. cit.*, p. 82 (pour cette citation et les précédentes).
11. *Ibid.*, pp. 83-84.
12. *Ibid.*, p. 84.
13. Voir par exemple : Alain Kerlan (dir), *Des artistes à la maternelle*, Lyon, CRDP-Scérén, 2005 ; Jean Paul Filiot et Alain Kerlan, « La relation artiste/enfant entre asymétrie et égalité. Propos et regards d’artistes en résidence en milieu scolaire », in *Enfances d’aujourd’hui. De l’enfant citoyen à l’enfant artiste, les politiques de l’enfance*, Revue des Sciences de l’éducation, Montréal, vol. 40, n° 3, 2014.
14. Luc Boltanski et Ève Chiapello, *op. cit.*, p. 84.

15. *Ibid.*
16. *Ibid.*, p. 83.
17. La conférence du 14 décembre 2000 est consultable sur le site du ministère de l'Éducation. L'ensemble des citations est emprunté à ce document.
18. Luc Boltanski et Ève Chiapello, *op. cit.*, p. 86.
19. *Ibid.*
20. *Ibid.*, p. 84.
21. Philippe Poirrier, *L'État et la culture en France au XX^e siècle*, Le Livre de Poche, 2000, p. 165.
22. Voir par exemple Ellen Winner et coll., *L'Art pour l'art. L'impact de l'éducation artistique*, OCDE, 2014.
23. Cf. Virginie Ruppin, *Les Pratiques artistiques et culturelles à l'école primaire. Entre le dire et le faire de l'enseignant*, thèse de doctorat, Université Lumière-Lyon-2, 2010.
24. Cf. Alain Kerlan, « L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation post-moderne », *Revue Éducation et Sociétés*, 2007/1, n° 19.
25. Michel Foucault, *Dits et écrits (1954-1988)*, Tome 2, Paris, Gallimard, Collection Quarto, 2001, p. 1574.
26. *Idem.*
27. *Ibid.*, pp. 1575/1576.
28. *Ibid.*, p. 1577.
29. *Ibid.*, p. 1578.
30. *Ibid.*, p. 1580.
31. *Idem.*
32. Daniel Sibony, *op. cit.*, p. 268.
33. *Consultation sur l'éducation artistique et culturelle « Pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture »*, rapport présenté au nom du comité de la consultation, présidé par Marie Desplechin, par Jérôme Bouët, inspecteur général des Affaires culturelles, janvier 2013.
34. Daniel Sibony, *op. cit.*, p. 290.

R · É · S · U · M · É

L'éducation artistique et culturelle (EAC) doit être comprise comme la figure historique que prend aujourd'hui l'ambition éducative de l'art, d'une éducation par l'art. Cette ambition, indissociable dans son origine et dans nombre de ses développements de la « critique artiste » de la société et de l'école, est désormais enserrée dans le grand récit du changement et de la modernisation, au risque d'y perdre sa dimension émancipatrice. Pour la retrouver, une généalogie de cette ambition est devenue nécessaire. La perspective généalogique conduit à préférer à la généralisation consensuelle et dissolvante de l'EAC une politique éducative qui favoriserait la multiplication diversifiée de ce que Michel Foucault appelait des hétérotopies. Une éducation par l'art, et fidèle à son ambition, passe par des dispositifs qui assument le paradoxe d'être à la fois « à distance » de l'école et « au cœur » de l'école.

Abstract

The artistic and cultural education must be understood as the historic figure that takes today the educational ambition of the art, the education through art. This ambition, inseparable in its roots and in number of its developments of the « artistic criticism » of the society and of the school, is now enclosed in the big narrative of the change and the modernization, at the risk of losing its emancipatory dimension. To refine it, a genealogy of this ambition become necessary. The genealogical perspective leads to prefer to the consensual generalization of the artistic and cultural education an educational policy which would favor the diversified multiplication of what Michel Foucault called hétérotopies. An education through art, and faithful to its ambition, needs educational devices which assume the paradox to be at the same time « at distance from the school » and « in the heart » of the school.