La formation comme expérience

Expérience esthétique, expérience culturelle, expérience professionnelle

Training as experience. Aesthetic experience, cultural experience, professional experience

Alain Kerlan et Myriam Lemonchois

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/3030>

DOI : 10.4000/rechercheformation.3030

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2017

Pagination : 93-113

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Alain Kerlan et Myriam Lemonchois, « La formation comme expérience », *Recherche et formation* [En ligne], 86 | 2017, mis en ligne le 31 décembre 2017, consulté le 08 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/3030> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3030>

La formation comme expérience

*Expérience esthétique, expérience culturelle,
expérience professionnelle*

Alain Kerlan

Université Lumière-Lyon 2, équipe d'accueil Éducation, Cultures, Politiques (EA 4571)

Myriam Lemonchois

Université de Montréal

RÉSUMÉ : La notion d'expérience a connu, dans le champ de la formation et plus spécifiquement dans le champ de la formation des enseignants, des fortunes très diverses. Si cette notion est restée la plupart du temps limitée aux procédures de formation, elle semble connaître depuis peu une nouvelle percée avec la montée en puissance d'un paradigme expérientiel qui tente de sortir des dualismes sur lesquels est bâtie notre culture (théorie et pratique, art et sciences, sujet et objet, etc.). Deux déclinaisons de l'expérience sont aujourd'hui de plus en plus engagées dans le champ de l'éducation et de la formation, et contribuent toutes deux à repenser la place de l'expérience dans le métier et la formation des enseignants : l'expérience *esthétique*, et l'expérience *culturelle*.

MOTS-CLÉS : formation des enseignants, enseignant, développement des capacités professionnelles

Introduction

La notion d'expérience connaît, dans le champ de la formation, des fortunes très diverses. Dans le numéro 198 (2014/1) de la revue *Éducation permanente*, titré : « Formation expérientielle et intelligence en action », Bernadette Courtois et Gaston Pineau, revenant sur un précédent numéro de la revue ayant déjà consacré son dossier à ce thème de l'expérience en formation (numéro 100/101, 1989/4, « Apprendre par l'expérience »), donnent à leur contribution sous forme d'entretien ce titre significatif : « L'expérience en formation : pavé dans la mare ou pierre de touche ? »

La situation est encore plus frappante dans le champ spécifique de la formation des enseignants. Une conception discutable de la professionnalisation en termes le plus souvent procéduraux a longtemps relégué la notion d'expérience dans une sorte de purgatoire

artisanal. De surcroît, la formulation répandue de la problématique de la formation des enseignants sous les diverses variantes de la même question : « Comment former les enseignants? », ne pouvait conduire qu'à des pratiques instrumentales et procédurales. L'accent porté d'emblée sur le transitif « former », qui en excluait ou au moins reléguait du même coup la forme réflexive, plaçait explicitement et de façon quasi exclusive le ressort de la formation entre les mains du formateur et de son ingénierie. En somme, l'audience de cette formulation ne laissait que des chances très minces d'être entendue à une autre formulation possible, déplaçant l'accent sur l'expérience des formés eux-mêmes, celle qui se demande « Comment les enseignants se forment-ils? », et même privilégiant plutôt que le présent de l'indicatif le temps du « passé composé », temps même de l'expérience construite si bien nommé, préférant cette significative variante : « Comment les enseignants se sont-ils formés? »

Analyser de façon approfondie les raisons et les chemins de cette relégation, puis ceux d'un actuel retour en grâce du thème de l'expérience est une tâche qui outrepassa de beaucoup le cadre et l'ambition de cette rubrique. On doit toutefois souligner qu'un glissement de cette ampleur ne peut être réduit à quelques aménagements techniques. Il est tributaire d'une réorganisation épistémologique d'une bien plus vaste ampleur, revisitant des frontières et des partages établis. Pour marquer la nature épistémologique et culturelle de cette réorganisation, il nous semble possible d'évoquer la montée en puissance d'un paradigme expérientiel dans le champ de la formation, dont nous verrons qu'il est plus particulièrement centré sur les dimensions esthétiques de l'expérience.

L'intérêt ou le regain d'intérêt dont jouit la notion d'expérience dans le champ de la formation nous semble ainsi globalement tributaire d'une part d'un renouveau de la notion d'expérience (Agamben, 1989, 1995 ; Zask, 2006 ; Didi-Huberman, 2009 ; Cometti, 2017 ; Wickmann, 2012) et d'une remise en question des dualismes sur lesquels est largement bâtie notre culture : théorie et pratique, art et sciences, sujet et objet, etc. Certes, la remise en cause des dualismes hérités de la métaphysique n'est pas l'exclusivité de Dewey lorsqu'il écrit en 1920 *Reconstruction en philosophie*. Elle a toutefois l'intérêt de venir d'une autre source que celle de l'héritage phénoménologique.

L'important ici est que ces deux plans, renouvellement de l'intérêt pour l'expérience et refus des dualismes, entretiennent des rapports étroits. Ce qui nous importera ici est de saisir dans ses grandes lignes cet ensemble d'ordre épistémologique et culturel. Ce numéro de *Recherche et formation* centré sur l'art et la formation en offre une occasion particulièrement opportune. Nous la saisissons en nous intéressant à deux déclinaisons de l'expérience qui sont aujourd'hui de plus en plus engagées dans le champ de l'éducation et de la formation, et qui contribuent toutes deux à repenser la place de l'expérience dans le métier et la formation des enseignants : l'expérience *esthétique*, et l'expérience *culturelle*. Sous l'influence de John Dewey et de ses analyses de l'expérience esthétique comme paradigme de l'expérience réussie (Dewey, 2005) s'est progressivement dégagée l'idée que l'expérience d'apprendre et d'éduquer avait tout à gagner de l'expérience des arts. Cette

idée avait trouvé une première mise en œuvre avec la création du Black Mountain College en 1933, près de Asheville, en Caroline du Nord (Cometti et Giraud, 2014). Dans les années soixante, l'idée est reprise par le philosophe Nelson Goodman lorsqu'il crée à l'université Harvard le centre de recherche Projet zéro, qui est le premier laboratoire universitaire explicitement consacré aux modalités d'apprentissage en arts et à leurs impacts en éducation et en formation (Noyon, 2004).

D'une façon générale, après s'être surtout centrée sur les élèves, sur les effets et impacts de l'art et de l'expérience esthétique sur les élèves, la recherche dans le champ s'intéresse de plus en plus aux effets sur les enseignants (Hall, Thomson et Russell, 2007 ; Carraud, 2012, 2013 ; Bozec, Barrère et Montoya, 2013 ; Kerlan, Carraud, Choquet et Langar, 2015 ; Hall et Tompson, 2017). C'est aux travaux de cet ordre que s'intéresse plus particulièrement cet article.

Il prend également en compte une différence marquée dans les travaux québécois. Si l'expérience *esthétique* selon Dewey ou plus généralement l'expérience de l'art semble être centrale dans les travaux menés aux États-Unis, en France et au Royaume-Uni, c'est plutôt l'expérience *culturelle* qui paraît préoccuper les chercheurs québécois (Raymond et Turcotte, 2012 ; Lemonchois et Beaudry, 2017). Pour des raisons qui sont sans doute en premier lieu d'ordre historique et politique, le Québec marque en effet un attachement à son patrimoine culturel qui peut expliquer dans une certaine mesure pourquoi, sur le plan éducatif comme dans la formation des maîtres, la culture peut sembler prendre le pas sur l'art et l'esthétique. Il s'agit là, comme l'analyse Charles Taylor, d'une situation où la survie même d'une culture est engagée dans les conditions de sa transmission (Taylor, 1994). Mais au-delà de ces circonstances historiques, cette primauté accordée à la culture dans l'expérience d'apprendre et d'éduquer infléchit l'expérience dans une direction qu'il nous semble utile de comparer à l'inflexion que lui donne l'ancrage esthétique. Et cela d'autant plus que John Dewey lui-même, dans l'un de ses derniers écrits, en 1951, l'introduction inachevée à une réédition d'*Experience and nature* (2013), se disait prêt à substituer le terme « culture » au terme « expérience », pourtant au cœur sa philosophie : « Je suis de plus en plus convaincu, [écrivait-il,] que les obstacles historiques qui ont empêché que mon usage du mot “expérience” soit compris, sont insurmontables. J'y substituerai le terme “culture”, car maintenant que son sens est fermement établi, il peut porter pleinement et librement ma philosophie de l'expérience » (cité par Zask, 2007, p. 139).

1. L'expérience esthétique

Ce n'est nullement un hasard si le regain d'intérêt que suscite la notion d'expérience est concomitant d'une redécouverte du champ de l'esthétique. L'article qui ouvre le numéro 198 de la revue *Éducation permanente* est consacré à John Dewey (1859-1952), récemment

redécouvert, comme en témoigne l'accélération depuis le début des années 2000 de la traduction et de l'édition française de ses œuvres¹. Ce choix est hautement significatif. Dewey est en effet le philosophe et pédagogue dont l'œuvre compte plusieurs titres d'ouvrages où figure le terme « expérience » : *Expérience et nature* (2013), *L'art comme expérience* (2005), *Expérience et éducation* (2011), et présente la particularité de contribuer à la promotion conjointe de *l'expérience* et de *l'esthétique*. Dans son ouvrage *L'art comme expérience* paru originellement en 1934, qui n'est pas son dernier mais son ultime grand ouvrage, il tente d'achever son système philosophique en lui ajoutant l'esthétique pragmatique qui lui manquait. Dewey y assoit la double promotion de l'expérience et de l'esthétique sur une récusation systématique des principaux dualismes sur lesquels repose une grande part de la pensée occidentale, à commencer par le dualisme opposant la théorie et la pratique, la pensée et le corps. En sorte que la faveur récente dont jouit la pensée de John Dewey est largement associée à cette double promotion. On peut s'étonner de ne pas trouver mention développée dans *Expérience et éducation* des conséquences éducatives que ne pouvait manquer d'entraîner *L'art comme expérience*. Certes, *Expérience et éducation* est plutôt une réponse de Dewey à ses détracteurs et non une relance de sa philosophie éducative. Philip W. Jackson (1998) avance une explication qui retient l'attention. Les conséquences éducatives de *L'art comme expérience* (Dewey, 2005) sont telles selon lui qu'il faudrait aujourd'hui relire et reprendre la philosophie éducative et la pédagogie de Dewey à la lumière de cet ouvrage.

1.1. L'expérience esthétique, prototype de l'expérience

Si la notion d'expérience occupe une place absolument centrale tant dans la pensée du Dewey fondateur du pragmatisme que dans celle de ce même Dewey pédagogue de l'éducation progressiste, nous ne devons donc pas oublier que le philosophe avait entrepris de repenser l'expérience à la lumière de l'art et de l'esthétique. L'ultime volet de sa philosophie était bel et bien consacré à la philosophie de l'art. Nous ne devons pas non plus perdre de vue que l'éducation demeurait pour Dewey la toute première préoccupation philosophique, son tout premier objet, et qu'elle l'était au même titre que la démocratie, dont elle est indissociable. Consacrer son ouvrage ultime à l'art et à l'esthétique, pour le père du pragmatisme, n'était pas seulement entreprendre de démontrer la capacité du pragmatisme à élaborer une philosophie pragmatiste de l'art, mais c'était éclairer l'ensemble de sa pensée philosophique, y compris dans sa dimension politique et éducative, à la lumière de l'art et de l'esthétique, même si cette dimension éducative n'en constitue qu'un horizon. Le titre de l'ouvrage paru en 1934 le dit assez bien : *L'art comme expérience*. On peut y lire ce propos

1 Signalons que *L'art comme expérience* (*Art as experience*, 1934) n'a été traduit en français qu'en 2005.

dont on mesurera la portée tout à la fois philosophique, anthropologique, et donc éducative : « Une philosophie de l'art est stérile, si elle ne nous rend pas conscients de la fonction de l'art par rapport à d'autres modes d'expérience, si elle ne nous montre pas pourquoi cette fonction est réalisée de façon si insuffisante, si elle ne suggère pas les conditions qui permettraient que cette fonction soit remplie avec succès » (2005, p. 30). L'emploi ici du terme « fonction » peut troubler, et n'est pas étranger au vitalisme de Dewey. On notera toutefois – et ceci est essentiel sur le plan anthropologique et éducatif – que Dewey n'a pas en vue une fonction de l'art *comme telle* ; ce qui est au centre de sa réflexion porte sur le rapport du genre d'expérience propre à l'art avec « les autres modes d'expérience », dont l'éducation est selon lui l'une des formes majeures.

Jean-Marie Schaeffer (2015) estime que c'est dans l'expérience esthétique que se tient la clé qui permettra de comprendre, sur le plan existentiel comme sur le plan social, l'importance et la valeur des pratiques artistiques : « si nous comprenions réellement la logique et la dynamique de *l'expérience* esthétique, écrit-il, nous aurions du même coup une compréhension profonde de ce qui est au cœur des pratiques artistiques conçues comme pratiques existentiellement et socialement marquées » (p. 12). Ce propos constitue à lui seul un programme de recherche particulièrement stimulant. Comme les pratiques artistiques, les pratiques enseignantes sont des pratiques « existentiellement et socialement marquées ». Pour toutes deux, leur importance sociale et existentielle s'inscrit dans leur expérience spécifique. Cette situation invite à formuler une hypothèse concernant plus particulièrement le champ de la formation des enseignants : il est très vraisemblable que le développement et la pertinence d'un paradigme expérientiel dans le champ de la formation soient au moins en partie en lien avec l'importance croissante de l'éducation artistique, moins sans doute par le nombre des enseignants qui s'y engagent que par la multiplication des dispositifs et des mesures des politiques éducatives et culturelles qui les portent. Pour des raisons qui tiennent à son mode de financement, l'éducation artistique fait l'objet de nombreuses procédures d'évaluation (Centre national d'art et de culture Georges-Pompidou, Ellen Wiener). De plus en plus nombreuses sont les enquêtes évaluatives qui portent sur le vécu des enseignants engagés dans des dispositifs d'éducation artistique. Elles montrent notamment comment ces enseignants intègrent personnellement et professionnellement les effets de la présence de l'art et de l'artiste (Hall *et al.*, 2007 ; Kind, de Cosson, Irwin et Grauer, 2007 ; Kerlan et Erutti, 2008 ; Carraud, 2012, 2013 ; Kerlan *et al.*, 2015 ; Espinassy, 2017 ; Hall et Thomson, 2017). Françoise Carraud met notamment l'accent sur un élément central : elle montre comment les expériences émotionnelles que constituent pour les enseignants les situations d'éducation artistique dans lesquelles ils sont engagés avec leurs élèves et les artistes sont vécues comme des épreuves de professionnalité.

Bien sûr le développement de ce paradigme expérientiel ne se réduit pas à ce seul facteur esthétique ; mais l'un des effets de l'éducation artistique et culturelle, telle qu'elle est aujourd'hui portée et promue, centrée notamment sur l'intervention de l'artiste, est, assurément, pour les enseignants eux-mêmes, leur implication dans une expérience spécifique,

l'expérience esthétique, valant comme « prototype » de l'expérience réussie, accomplie. Cette hypothèse peut s'autoriser de la philosophie développée par John Dewey dans *L'art comme expérience* : pour lui, l'expérience esthétique est la forme d'expérience la plus susceptible de nous approcher de ce qui constitue la spécificité de toute expérience accomplie. En effet, pour Dewey, c'est sa « qualité esthétique qui donne à l'expérience sa complétude et son unité » (2005, p. 66), une « unité qui la désigne en propre : ce repas-là, cette tempête-là, cette rupture-là d'une amitié » (p. 61). C'est pourquoi, qui veut pleinement comprendre ce qu'est l'expérience trouvera la réponse dans la considération de l'expérience esthétique, et réciproquement, « afin de *comprendre* l'esthétique dans ses formes les plus accomplies et les plus reconnues, on doit commencer par la chercher dans la matière brute de l'expérience » (p. 23).

1.2. L'expérience, chute et rédemption

Pour mieux comprendre en quoi l'expérience est de nouveau considérée dans sa dimension formatrice, il n'est donc pas incongru d'en passer par une analyse de l'expérience esthétique². Avant de s'y aventurer, il convient toutefois de prendre en considération le contexte dans lequel cette expérience esthétique est (re)devenue une référence majeure.

C'est en effet sur ce fond d'une dévalorisation de l'expérience non seulement comme *ausbildung* (formation), mais comme *bildung* (tout à la fois culture et formation), déjà diagnostiquée par Walter Benjamin dès le début des années 1930 comme liée à ce qu'il nomme un « effroyable déploiement de la technique » (2000, p. 365), que l'expérience esthétique prend toute sa valeur. Dans un texte étonnant, intitulé *Expérience et pauvreté*, après avoir rappelé en introduction la célèbre fable du vieil homme qui sur son lit de mort avait laissé croire à ses héritiers que le trésor était caché dans la vigne, Benjamin en commente la leçon – « la vraie richesse n'est pas dans l'or, mais dans le travail » (2000, p. 364) – dans les termes suivants : « Où tout cela est-il passé ? Trouve-t-on encore des gens capables de raconter des histoires ? Où les mourants prononcent-ils encore des paroles impérissables, qui se transmettent de génération en génération comme un anneau ancestral ? » Vient ensuite la célèbre formule : « Non, une chose est claire : le cours de l'expérience a chuté, et ce dans une génération qui fit en 1914-1918 l'une des expériences les plus effroyables de l'histoire universelle » (p. 365).

Ce thème traverse la philosophie contemporaine, et trouve notamment chez un philosophe spécialiste de l'art comme Georges Didi-Huberman (2009) ou plus encore dans l'œuvre de Giorgio Agamben son expression la plus amplifiée. En témoignent ces quelques lignes d'*Enfance et histoire* : « Tout discours sur l'expérience doit aujourd'hui partir de cette

2 Le choix du vocabulaire « théologique » du titre de cette section est en lien avec la pensée et le vocabulaire des deux auteurs qui ont théorisé la « perte de l'expérience », Walter Benjamin et Giorgio Agamben.

constatation : elle ne s'offre plus à nous comme quelque chose de réalisable. Car l'homme contemporain, tout comme il a été privé de sa biographie, s'est trouvé dépossédé de son expérience : peut-être même l'incapacité d'effectuer et de transmettre des expériences est-elle l'une des rares données sûres dont il dispose sur sa propre condition » (1989, p. 19).

On peut à bon droit se demander : mais de quoi parlent Benjamin et Agamben, et plus largement ces penseurs qui caractérisent la modernité par un déficit massif de l'expérience, par un déclin de la valeur que la tradition accordait à l'expérience ? L'expérience, en effet, n'est pas un concept qui se laisse aisément définir. Le terme lui-même présente une vaste amplitude sémantique. Ce que Benjamin et Agamben ont en tête à ce sujet diffère profondément de l'usage fait de ce terme dans le champ des sciences, le tirant du côté de l'expérimental³, et qui s'est étendu bien au-delà des sciences. Il lui est même radicalement opposé. Le diagnostic d'Agamben porte sur *l'impossibilité* même de l'expérience, d'une véritable expérience, dans le monde moderne : « Il n'est presque plus rien en effet, écrit-il, qui puisse se traduire en expérience : ni la lecture du journal, si riche en nouvelles irrémédiablement étrangères au lecteur même qu'elles concernent ; ni le temps passé dans les embouteillages au volant d'une voiture ; ni la traversée des enfers où s'engouffrent les rames de métro... L'homme moderne rentre chez lui le soir épuisé par un fatras d'événements – divertissants ou ennuyeux, insolites ou ordinaires, agréables ou atroces – sans qu'aucun d'eux ne se soit mué en expérience » (2002, p. 24-25).

Cette description contient en négatif une définition de l'expérience que nous pouvons tenter de formuler, ou du moins dont nous pouvons tenter de dégager les principales caractéristiques. Notons en premier lieu que tout vécu n'est pas nécessairement *une expérience*. L'essentiel du vécu reste pris dans un flux tout à la fois chaotique et répétitif, et c'est précisément parce qu'il est pris dans ce flux que l'expérience ne peut se constituer *comme expérience*. Il faut donc le souligner en second lieu : une expérience se constitue (se « mue » en expérience), *se construit*. C'est de rendre impossible cette construction qu'Agamben incrimine la modernité. En conséquence, cette autre caractéristique doit être à son tour soulignée, une « vraie » expérience est nécessairement singulière : elle est *une* expérience, cette expérience-*là* comme le dira aussi Dewey. Parmi les autres caractéristiques qu'il nous semble nécessaire de retenir, nous soulignerons que « construire » une expérience s'inscrit dans une durée, demande du temps, et même une élaboration narrative de ce qui est « arrivé ».

Ceci peut être complété en recourant à l'étymologie, comme le fait Marianne Massin dans son ouvrage *Expérience esthétique et art contemporain* (2013). L'étymologie permet en effet de situer l'expérience entre deux pôles. D'un côté, ce qui échappe à la continuité du familier, du toujours déjà-là, de l'autre côté ce qui se dépose, s'approfondit. L'auteure

3 Toute la difficulté que présente la notion d'expérience chez Dewey tient à ce qu'elle se réclame *aussi* de l'investigation scientifique. Cette équivocité a sans doute constitué un grand obstacle à la pleine compréhension de sa philosophie. Est-ce la raison pour laquelle Dewey avait fini par vouloir substituer le terme « culture » à celui d'expérience ? C'est en tout cas celle qu'il invoque dans ses textes ultimes. Voir *supra*.

commence par rappeler la richesse sémantique du mot latin, *experientia*, dont provient le français « expérience ». *Experientia* signifie en effet à la fois *épreuve*, *essai*, *tentative*, mais aussi *expérience acquise*. Marianne Massin complète son rappel étymologique en notant que *periri* se rattache ainsi « à l'importante racine indoeuropéenne *per* (aller de l'avant, pénétrer dans) qu'on retrouve dans *periculum* (épreuve, risque) ». Elle conclut ce rappel en ces termes : « Le terme recèle de multiples virtualités. L'expérience est celle de l'expertise (*expertus*, « éprouvé » ou « qui a fait ses preuves », participe passé d'*experiri*) ou celle du possible péril (*per*) dans l'épreuve (*peira*) et la mise en jeu des limites (*peras*). Elle est à la fois une percée, un risque et un approfondissement (*peraô* indique qu'on passe à travers, qu'on avance) » (p. 21). *Percée*, et *risque*, d'un côté, et *approfondissement* de l'autre, tels seraient les deux pôles entre lesquels se déploie la sémantique de l'expérience.

C'est donc l'expérience en ce sens que la modernité aurait mise à mal, mais que le chemin de l'esthétique, selon Marianne Massin (2013) et aussi Georges Didi-Huberman, dans son essai *Survivance des lucioles* (2009), pourrait permettre de retrouver. Comme tout amateur ou connaisseur de l'art d'aujourd'hui peut le constater, l'expérience esthétique, constate Marianne Massin, est de retour dans le champ de l'art. Et il y a plus : ce retour signerait celui de la possibilité de l'expérience elle-même. Marianne Massin en est convaincue : la possibilité même d'une expérience esthétique indique que la chute du cours de l'expérience annoncée par Walter Benjamin « n'est pas une radicale destruction ». L'art d'aujourd'hui en témoigne : « certaines réalisations artistiques actuelles répondent à leur manière à ce déclin de la valeur "expérience" » (2000, p. 16). En conséquence, on peut envisager raisonnablement que la possibilité d'entrer dans une aventure artistique et de vivre une expérience esthétique partagée – comme celles qui sont proposées aux enseignants engagés dans un dispositif d'éducation artistique impliquant un artiste – est aussi l'une des voies de la redécouverte de la fécondité de l'expérience.

1.3. L'expérience esthétique, vecteur de reconfiguration de l'expérience d'enseigner

On le voit donc, la réhabilitation de l'expérience, y compris dans le champ de la formation, participe d'un mouvement plus général dans lequel l'art joue un rôle de tout premier plan, qui doit être mis en perspective.

L'ouvrage de Marianne Massin peut y contribuer. La réflexion de l'auteure, nourrie d'un grand nombre des travaux philosophiques et esthétiques consacrés à cette thématique, se développe sur deux principales lignes croisées. La première plaide « pour une effective réhabilitation » de l'expérience esthétique, défend « la nécessité de la réhabiliter », et entreprend « en outre de montrer que certaines propositions de l'art contemporain contribuent à renouveler en profondeur l'idée même d'expérience esthétique » (2013, p. 9). La seconde ligne, qui articule la réhabilitation de l'expérience esthétique avec la réhabilitation

de l'expérience elle-même, va « du renouveau de l'expérience esthétique au renouveau de l'expérience » (p. 15).

Cette seconde considération est de la plus grande importance, y compris et peut-être tout particulièrement sur le plan éducatif. En effet, elle permet de comprendre comment la réhabilitation de l'expérience esthétique déborde, dans ses enjeux, le seul champ de l'art et de l'esthétique. L'expérience esthétique pourrait bien être une voie privilégiée pour renouer avec ce vécu expérientiel nécessaire mais qui ne cesse d'échapper à l'homme contemporain. L'ambition théorique qu'affiche Marianne Massin fait alors écho à l'ambition inhérente au recours éducatif à l'expérience esthétique, même si ce n'est pas son propos direct : faire appel, pour éduquer, à l'expérience esthétique, c'est bien « réévaluer, par et dans l'esthétique, la place et la fonction de l'expérience », c'est espérer tirer le meilleur profit éducatif de « la relation qu'une telle expérience entretient avec nos autres expériences et avec la possibilité même de construire et former des expériences cruciales et fertiles » (p. 15). Philip W. Jackson (1998), comme nous l'avons vu, estime qu'il y a dans *L'art comme expérience*, potentiellement, les éléments d'une philosophie éducative et d'une pédagogie tirant les implications de la conception de l'expérience esthétique comme prototype de toute expérience accomplie. Entre la philosophie éducative et les pratiques de formation, il y a bien sûr une différence et la relation ne peut être de simple « application ». On notera d'ailleurs que si l'engagement des enseignants dans des dispositifs d'éducation artistique *destinés aux élèves* a des effets *sur les enseignants eux-mêmes*, sur leur relation aux élèves, voire sur leur conception du métier (Kerlan et Erutti, 2008 ; Carraud 2013), bref s'il a des effets « formateurs », ces effets n'étaient pas la raison d'être de ces dispositifs, qui n'étaient ni conçus ni organisés dans une perspective de formation. Si effet formateur il y a, il est d'abord imputable à l'expérience que constituait cet engagement. On pourrait parler d'un heureux bénéfice « collatéral » : il n'en reste pas moins que par le biais de l'expérience artistique et esthétique dans laquelle il s'est trouvé engagé, l'enseignant a été conduit à faire retour sur son métier et ses pratiques, et de le faire au sein même de l'expérience de son métier. À charge d'en tirer alors les enseignements sur le plan de la formation, comme l'ont fait par exemple les formateurs avec le dispositif que présente et qu'analyse Espinassy (2017). Son étude montre comment une expérience purement chorégraphique vécue au cours de leur formation par des étudiants se préparant au professorat débouche sur un ensemble de réflexions et de vécus émotionnels et participe ainsi de la construction de leur expérience professionnelle et de leur conception du métier.

1.4. Les caractéristiques de l'expérience esthétique.

Vers un paradigme expérientiel

Pour argumenter l'idée selon laquelle l'expérience esthétique peut aider à penser et légitimer un paradigme expérientiel de la formation des enseignants, il faut en tout premier lieu en dégager les traits spécifiques.

Le tout premier de ces traits est au cœur des analyses de John Dewey. Selon lui, si l'expérience esthétique peut être considérée comme le prototype de toute expérience accomplie, c'est d'abord parce que toute expérience vraie *forme un tout*, et que cette unité est tout particulièrement présente dans l'expérience esthétique. Une véritable expérience, écrit-il, « a une unité qui la désigne en propre : ce repas-là, cette tempête-là, cette rupture-là d'une amitié » (2005, p. 61). Son unité est celle de l'engagement de l'être tout entier, dans la pluralité indistincte de ses dimensions. Cette unité, précise encore Dewey, « n'est ni émotionnelle, ni pratique, ni intellectuelle » (p. 61) parce qu'elle est tout cela à la fois, en ce sens qu'il s'agit là de distinctions qui ne sont établies qu'après coup, mais n'existent pas dans le tout que constitue l'expérience. Dans une expérience pleinement accomplie, les dimensions dont elle se compose ne sont pas dissociées : l'attention ne se dissocie pas du plaisir, ni le cognitif de l'émotionnel. Et si elle possède une unité, si elle est une *forme*, elle le doit, selon Dewey, à la dynamique qui lui donne vie : « Dans toute expérience complète, il y a forme parce qu'il y a organisation dynamique. Je qualifie l'organisation de dynamique parce qu'il faut du temps pour la mener à bien, car elle est croissance, c'est-à-dire, commencement, développement et accomplissement » (2005, p. 81-82).

En va-t-il différemment de l'expérience enseignante ? Vue du côté de l'enseignant, toute séquence pédagogique réussie, loin de s'apprécier seulement comme la satisfaction après coup d'un dispositif didactique mené à son terme et ayant produit l'effet d'apprentissage escompté, vaut aussi comme expérience réussie dans laquelle le cognitif et l'émotionnel sont indissociables, cette intrication étant même le meilleur signe de son accomplissement (Carraud, 2012, 2013). Il en va de même en formation initiale. Il est très vraisemblable qu'un stage professionnel réussi présente ce caractère, et qu'il pourrait être relevé tant dans le récit qu'en font les stagiaires que dans l'observation directe de leur travail. L'un des principaux griefs que font souvent les élèves professeurs à la formation reçue est le peu de place qu'elle fait à ce type d'expérience. Ce grief est souvent interprété comme une demande trop restrictive de « pratique », de « concret », et de réticence face au « théorique ». Il serait préférable d'y lire l'insuffisance de la dimension expérientielle de la formation.

D'autant plus que les travaux récents tant en philosophie esthétique que dans le champ des sciences cognitives et de la psychologie cognitive post-piagétienne, dans celui des neurosciences⁴, analysant ce qu'on appelle la « conduite esthétique », confirment pleinement cette intrication du cognitif et de l'émotionnel, et de surcroît font le constat que cette intrication n'est pas limitée à la seule conduite esthétique *stricto sensu*.

Le second caractère général de l'expérience esthétique qu'il faut retenir pour notre propos est précisément qu'elle n'est pas réductible au seul champ de « l'esthétique », au sens de « domaine artistique ». En effet, l'expérience esthétique, expérience *vécue*, ne se vit pas seulement dans notre relation avec les œuvres d'art, mais peut se vivre dans les rencontres

4 L'ouvrage de Jean-Marie Schaeffer, *L'expérience esthétique* (2015), fait remarquablement et savamment le point sur ces données.

les plus diverses, objets de la nature comme objets de la culture au sens le plus vaste du terme, personnes, animaux, etc., comme dans les activités et les «spectacles», les plus divers, spectacles naturels, spectacles urbains, activités de jardinage ou simple rêverie au coin de la cheminée, pour reprendre des exemples qu'affectionne John Dewey. Plus encore, les caractères de l'expérience esthétique sont présents dans toute expérience, comme peut en vivre toute personne, quelle que soit cette expérience, dès lors qu'elle est expérience accomplie. On est donc fondé à envisager que ces expériences déjà-là constituent, pour un paradigme expérientiel de la formation, de précieux points d'ancrage. Ils favorisent l'intégration de l'expérience professionnelle au tout de l'expérience, et ce tout vient nourrir et dynamiser l'expérience professionnelle elle-même. Ce qu'écrit Dewey de la dynamique à l'œuvre dans l'expérience esthétique de l'artiste créateur, si on fait la part d'un vitalisme certes daté, vaut pour toute activité dans sa dimension nécessairement créatrice : «Du matériau est intégré et digéré, de par l'interaction avec l'organisation vitale des résultats de l'expérience antérieure qui anime l'esprit du créateur» (2005, p.82).

On pourrait objecter qu'enseigner est un travail intellectuel. Mais Dewey avait déjà avancé l'idée que tout travail «intellectuel» possédait une dimension esthétique, y compris le travail théorique et scientifique : «L'investigation philosophique ou scientifique la plus élaborée, de même que l'entreprise industrielle ou politique la plus ambitieuse, possèdent une dimension esthétique quand leurs différents ingrédients constituent une expérience complète» (p.81). C'est tout aussi vrai, et même particulièrement vrai, de l'entreprise d'enseigner. Et d'une certaine façon, l'enjeu ou le critère d'une formation réussie est peut-être bien tout d'abord de constituer une «expérience complète». Toutefois, s'il est nécessaire, comme le pense Philip W. Dickson, de tirer les conséquences de la philosophie esthétique de John Dewey sur le plan de la philosophie de l'éducation et de la pratique éducative, il convient de ne pas perdre de vue l'idée centrale de *L'art comme expérience* : l'expérience esthétique est le prototype de l'expérience accomplie.

Une troisième et dernière caractéristique qui nous semble utile de souligner va au-delà de l'opposition ou même de l'articulation entre les aspects intellectuels et les aspects émotionnels. Comme le résume Jean-Marie Schaeffer, faisant la synthèse des travaux philosophiques et des découvertes des neurosciences dans le champ de l'esthétique, *la conduite esthétique est en elle-même une conduite cognitive*, une modalité de la conduite cognitive que tout être humain adopte dans sa relation au monde. Dès lors – et Dewey le tout premier en avait tiré la conséquence –, l'expérience esthétique est déjà là tout entière dans l'expérience ordinaire. À condition qu'elle soit une expérience accomplie.

Toute expérience esthétique, à commencer par celle qui est déjà là dans l'expérience ordinaire, se signale par l'attention spécifique qu'elle nécessite. Quel que soit son objet, naturel ou culturel, toute conduite esthétique se caractérise par «une structure intentionnelle qui est la même dans toutes les situations», comme l'écrit Schaeffer (2000, p. 14). Il s'agit bien d'une attention : il convient de suspendre tout autre intérêt pour être présent autant à la musique écoutée qu'au livre lu, aux bruissements de la forêt, ou au spectacle

du ciel étoilé. Ce dernier trait, nous semble-t-il, achève de donner son unité et sa complétude au paradigme expérientiel de la formation : en aucun cas il n'oppose « l'expérience », au sens ordinaire du mot, à la « réflexivité ». Tout à l'inverse, il les unifie dans une même dynamique.

2. L'expérience culturelle

Comme nous l'indiquions au début de ce texte, pour des raisons qui relèvent de l'histoire spécifique du Québec, de l'importance identitaire qu'y revêtent l'histoire et la culture, l'accent dans ce pays a été plutôt mis sur la *culture*, tandis qu'en France, pour des raisons qui ne sont sans doute pas étrangères à l'histoire et à l'identité nationale, cet accent est plus spécifiquement porté sur *l'art* et *l'esthétique*. Les contenus réels de l'éducation artistiques et culturelles (EAC) que la politique éducative française entend développer « de la maternelle à l'université », comme les considérations qui les accompagnent, en témoignent : les pratiques artistiques y sont bien au tout premier plan. Si le développement des activités artistiques et culturelles est également intégré à la politique éducative québécoise, il présente un infléchissement différent en se centrant plus particulièrement sur la culture. Le passage que nous proposons par la problématique québécoise présente par ailleurs un autre intérêt pour notre propos. En effet, le système éducatif québécois et ses curricula, depuis les années 2000, ont pris le parti d'une approche par compétences tout en proposant une approche culturelle de l'enseignement. Cette réforme de l'enseignement s'appuyait sur les recommandations des États généraux sur l'éducation qui s'étaient tenus quelques années auparavant et préconisaient un rehaussement de la dimension culturelle de l'enseignement. Mais le poids de la conception procédurale est tel que dans un premier temps les politiques éducatives québécoises se sont orientées vers une définition de la culture à l'école en termes de compétences (Simard, 2004). À partir de 2003 est apparue l'expression « expérience culturelle » dans les documents ministériels et plusieurs mesures du gouvernement québécois ont amené à prioriser une « dimension vivante de la culture qui se manifeste dans toutes les disciplines » (Raymond et Turcotte, 2012, p. 130). Lemonchois et Beaudry (2017) remarquent que les projets artistiques et culturels se sont multipliés dans les écoles depuis et proposent de s'interroger sur les liens entre expérience culturelle et expérience esthétique, et se demande en particulier si l'une implique toujours l'autre.

2.1. Expérience esthétique et expérience culturelle

L'expérience esthétique est toutefois à l'arrière-plan de l'expérience culturelle. Mais il s'agit alors plus particulièrement de l'expérience esthétique de la *réception* des œuvres d'art. Dans le champ de la philosophie de l'art et de l'esthétique, on assiste, dans les années 1980, à

un tournant axé sur l'esthétique de la réception, inspiré, entre autres, par la philosophie herméneutique de Hans-Georg Gadamer (1960/1996) laquelle se donne pour tâche de penser les conditions d'interprétation de l'œuvre d'art. Depuis, les chercheurs dans ce champ se centrent sur ce qui advient durant cette expérience, en s'intéressant en particulier aux comportements qui amènent à reconnaître un objet comme une œuvre d'art, c'est-à-dire à en avoir une expérience esthétique (Jauss, 1978), et pas seulement une appréhension distanciée. Depuis, du côté des musées et de la muséographie, particulièrement attentive au Québec au public scolaire, on se demande comment optimiser l'expérience vécue par le visiteur lors de sa présence au musée. Cette expérience englobe la relation qu'il entretient avec l'exposition, avec le musée lui-même, avec les gens avec qui il est venu, et elle est au centre des préoccupations actuelles (Gottesdiener, 1992). De même, du côté des arts de la scène, le primat de l'expérience du spectateur est au cœur des réflexions sur la formation du spectateur (Ruby, 2011). Plus largement, on parlera d'expérience culturelle pour décrire l'expérience vécue à travers des objets et des lieux de culture.

Au Québec, au début des années 2000, les programmes des écoles primaires et secondaires, toujours d'actualité, se caractérisent par leur insistance sur une définition de l'école comme lieu de culture, où l'expérience culturelle devient source de savoirs et d'apprentissages signifiants pour l'élève. Le « rehaussement culturel » est l'expression officielle utilisée pour définir la visée que tous les intervenants du milieu scolaire doivent poursuivre à l'aide de trois moyens : une approche culturelle de l'enseignement, l'intégration d'une dimension culturelle dans les disciplines et une meilleure place réservée aux disciplines naturellement porteuses de culture, dont les arts font partie (Gouvernement du Québec, 2003).

Plusieurs publications du ministère de l'Éducation québécois ont accompagné cette réforme pour en définir les fondements épistémologiques. Dans le document sur *La formation à l'enseignement*, l'énoncé de l'une des douze compétences de l'enseignant décrit le rôle de l'enseignant « en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (Gouvernement du Québec, 2001). Dans une publication à l'intention du personnel enseignant en 2003 sur *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*, le ministère précise les trois axes qui la guident : l'exploitation de repères culturels en classe, la présence d'une dimension culturelle dans les programmes et des collaborations avec des partenaires culturels (Gouvernement du Québec, 2003). Toutefois, la visée culturelle s'est transformée d'une publication à l'autre. Dans le document de 2001, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) adopte une perspective plus normative que dans celui de 2003, en insistant sur le rehaussement culturel de l'enseignement et les contenus des programmes. Cette vision de la culture rejoint une définition de la culture restrictive et élitiste qui n'est pas sans rappeler ce qu'on a longtemps considéré comme le bagage indispensable de l'homme cultivé. Dans le second document de 2003, la perspective est plus ouverte, le ministère demande de prendre en compte la culture immédiate de l'élève pour y puiser des repères culturels qui vont donner du sens à ses apprentissages d'élève et ainsi l'amener à « transcender l'ordinaire de la vie, mieux

comprendre son milieu scolaire, familial et sociétal ; développer sa curiosité par rapport à sa culture identitaire afin de reconnaître ainsi notre apport au monde malgré la tendance actuelle à l'uniformisation mondiale de la culture.» (Gouvernement du Québec, 2003, p. 12). Si dans le document de 2001, le ministère pense que le rôle de l'enseignant consiste à « situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats, méthodes) des savoirs de sa discipline » (p. 137), il écrit dans le second que son rôle est de trouver des points d'ancrage des apprentissages ailleurs que dans des ouvrages théoriques, dans des repères culturels issus de la culture première ou de la culture seconde offerts par diverses ressources éducatives (humaines, matérielles, techniques ou environnementales). Ces différences de conceptions de la culture ont amené le ministère à utiliser l'expression « expérience culturelle » seulement dans le document de 2003. Par ailleurs, elles ont eu pour conséquence une polysémie du terme dans les écoles, les enseignants ne partageant pas une conception univoque de la culture, mais des conceptions diversifiées.

2.2. L'expérience et/ou les compétences

Ainsi, malgré les diverses publications du ministère de l'Éducation québécois, le rôle de « passeur culturel » de l'enseignant pour favoriser les expériences culturelles des élèves, reste encore à définir. Alors que les acceptions du mot « culture » varient d'un domaine à l'autre, le programme ne semble pas fournir suffisamment de règles pour appuyer l'enseignant(e) dans ce rôle. Par ailleurs, l'attention des chercheurs étant focalisée principalement sur l'approche par compétences, l'approche culturelle de l'enseignement, et plus encore en termes d'expérience, a fait l'objet de très peu de recherches. Pour les enseignants, le rôle de passeur culturel varie selon leurs représentations de la culture, qu'on peut classer en trois catégories : la culture comme patrimoine, la culture comme milieu, et la culture comme moyen d'émancipation de l'individu. Dans le premier cas, l'enseignant(e) pense que ce rôle est un surplus à sa tâche, parce qu'il accroît le nombre de contenus à enseigner. Dans le second cas, c'est l'inverse, l'enseignant(e) considère que pour jouer ce rôle, il suffit d'accorder de l'importance à la vie quotidienne de l'élève. Dans le dernier cas, l'enseignante remarque que son rôle de passeur culturel l'amène à modifier sa pratique pédagogique (Lemonchois, 2012). Le rapport qu'entretient l'enseignante avec la culture – sa propre expérience culturelle – pèse lourd sur sa compréhension du rôle de passeur culturel. Jean-Michel Zakhartchouk (1999) a exploité la métaphore du voyage pour décrire le rôle de l'enseignant(e) conviant l'élève à aller vers une culture qui en vaut la peine parce qu'elle est une occasion continue d'aller toujours plus loin. À partir de cette définition, Denis Simard (2004) a relevé deux acceptions principales de la culture : la culture comme objet, qui désigne essentiellement un patrimoine de connaissances et de compétences, et la culture comme un triple rapport construit à partir de cet héritage, à la fois rapport au monde, à soi et aux autres. Selon lui, le passeur culturel transmet des

objets de culture et accompagne l'élève dans la construction de ce rapport à la culture. Comme on peut le constater, le thème de la culture comme expérience, de l'expérience culturelle, tant celle des élèves que celle des enseignant(e)s, peine à se dégager du paradigme procédural.

2.3. L'expérience entre « culture première » et « culture seconde »

Les notions de « rapport à la culture » et de « passeur culturel » impliquent une conception dynamique de l'apprentissage et ne sont pas sans rappeler l'idée de « démarche », un mot-clé dans les milieux éducatifs, où la démarche d'appropriation de l'apprenant est accompagnée d'une démarche pédagogique de l'enseignant. Cette démarche se déroulant selon trois grandes étapes selon un ordre chronologique : une première étape d'exploration suivie d'une étape d'élaboration qui se finit par une institutionnalisation des apprentissages. On peut toutefois se demander si la dimension procédurale de cette idée de démarche ne fait pas obstacle à la dimension expérientielle des apprentissages, notamment pour ce qui concerne le rapport à la culture comme rapport au monde, à soi et aux autres. Cette question fondamentale peut être occultée par le débat entre savoirs et compétences, qui fait passer la dimension expérientielle des apprentissages à l'arrière-plan, parce qu'il amène une opposition entre ce qui serait ou non didactisable. Ce débat semble quelque peu obsolète au regard des liens qui se tissent désormais entre pédagogie et didactique (Dorier, Leutenegger et Schnewly, 2013).

Cette approche socioconstructiviste des apprentissages imprègne en effet les programmes scolaires québécois où elle s'arrime à la définition de la culture donnée par le sociologue québécois Fernand Dumont (1968) comme passage entre une culture première et une culture seconde, sans bien prendre en compte la dimension expérientielle que Fernand Dumont mettait dans ce passage. Le sociologue québécois expliquait en effet que la réflexivité est déjà là dans la culture première, sous la forme de ce qu'il appelait la *stylisation*. Et quand Fernand Dumont recourt à des exemples pour faire comprendre ce qu'est la stylisation, c'est à des exemples relevant de l'expérience esthétique qu'il fait appel (Kerlan, 2009). Il y est question de « la brusque trouée d'un paysage », ou encore d'« un certain rayon de soleil en travers de la route », de « l'expression inaccoutumée d'un visage », de « quelques mots jetés dans la conversation » (Dumont, 1968, p. 39). La primauté qu'accorde Dumont à la stylisation est du même coup une primauté éducative accordée à l'expérience esthétique, au sens où l'entendait Dewey. Les exemples de Dumont sont très proches de ceux que donne Dewey quand il veut montrer que l'expérience esthétique est déjà là dans l'expérience ordinaire : « la ménagère s'occupant de ses plantes [...], l'enthousiasme avec lequel l'homme tisonne qui brûle dans l'âtre », et même « la voiture des pompiers passant à toute allure » (2005, p. 23). La culture première de Dumont est proche de l'expérience ordinaire de Dewey, quand elle est expérience accomplie. La conception de Dumont diffère

toutefois de celle de Dewey dans l'opposition qu'elle établit entre les deux chemins qui mènent de la culture première à la culture seconde, entre les deux types de réflexivité qui les ouvrent : la stylisation et la connaissance. Pour Dumont, il existe « une antinomie de la stylisation et de la connaissance » (1968, p. 28), profondément inscrite dans la civilisation occidentale. La primauté accordée à la stylisation a pour ambition de la surmonter.

La différenciation entre culture « première » et « seconde » est parfois soupçonnée d'élitisme – à tort selon nous – parce qu'elle établirait une hiérarchie entre des définitions de la culture. C'est pourquoi on peut être tenté de la croiser avec celle de Bruner (1996), qui considère qu'enseigner la culture, c'est « enseigner le passé, le présent et le possible ». Le rôle de l'enseignant(e) dans une démarche culturelle serait d'amener l'élève à effectuer un voyage entre ces trois pôles. Le passé, c'est le patrimoine légué par l'humanité constitué de connaissances qui se traduisent dans différents langages. Le présent, c'est l'environnement dans lequel se trouve l'élève, son milieu d'apprentissage, c'est-à-dire un environnement qui oppose une résistance et c'est aussi ce que l'élève est à partir de ses expériences et de ce qu'il en a fait. Le possible, c'est la marge de liberté laissée à l'élève, ses anticipations : les hypothèses qui donnent les grandes lignes d'un projet, les intentions qui donnent une direction à un travail d'élaboration, les interprétations qui donnent du sens à un texte. L'intérêt de cette approche tridimensionnelle est d'inviter à prendre en considération l'aspect expérientiel des apprentissages culturels : la conjonction du rapport au possible et au passé à partir du présent ne peut s'inscrire que dans une expérience, elle en est même constitutive.

Le voyage vers une autre culture à partir de la culture première ne peut s'effectuer dans une démarche purement procédurale, qui juxtaposerait les visites de ces trois lieux comme les étapes successives de la démarche, sans les lier dans une expérience (qu'il s'agisse de la phase d'exploration, de celle de l'élaboration ou du « retour sur l'expérience »). Le rôle du passeur culturel est alors de guider l'élève dans l'expérience des tensions entre chacun des pôles : passé, présent et possible. Le risque que comporte l'idée de démarche de l'enseignement et de l'apprentissage est de s'en tenir ou d'en revenir à des pratiques instrumentales et procédurales, alors que les mots « dialogue », « exploration » ou encore « rencontre », souvent utilisés dans cette métaphore du voyage, proposent un cheminement personnel de l'apprenant dans des expériences culturelles. Lorsque des enseignants ou des futurs enseignants se familiarisent avec ce type d'approche de l'enseignement en l'expérimentant à leur tour, on peut supposer des répercussions sur leur conception de situations d'apprentissages.

2.4. « Expérience » ou « culture » ?

Comment le voyage vers une autre culture, à partir de la culture première, pourrait-il être non pas une procédure, mais bien une expérience ? Cette question, héritée de la

différence établie par Dumont entre « culture première » et « culture seconde » pourrait peut-être recevoir un début de réponse – ou du moins un cadre théorique pour pouvoir commencer à y répondre – dans l'œuvre de John Dewey lui-même. En effet, tout à la fin de sa longue vie et de sa longue fécondité intellectuelle, Dewey songeait à remplacer la notion d'*expérience*, clé de voûte de l'ensemble de sa philosophie, par la notion de *culture*. Il s'en expliquait, nous l'avons signalé, en indiquant que la compréhension même de ce qu'il entendait par « expérience » se heurtait à « des obstacles insurmontables ». Il est vrai que le terme « expérience » revêt pour tout lecteur de Dewey une telle pluralité de sens – et même une pluralité de sens opposés – et s'entoure de tant de connotations qu'il lui faut en permanence être vigilant. Mais le terme « culture » n'est-il pas tout autant – voire plus – équivoque ? Pour comprendre ce passage esquissé chez Dewey de l'expérience à la culture, Joëlle Zask (2007) rappelle que Dewey fut un lecteur et un proche de certains anthropologues comme Ruth Benedict et Franz Boas. Il retient de sa fréquentation des anthropologues une définition de la culture qui la conçoit non pas comme « un milieu ou un contexte, mais [comme] l'environnement humain en tant qu'il possède les traits d'être une ressource pour les expériences individuelles » (Zask, 2007, p. 141). Plus précisément, « considérer toute culture comme un ensemble cohérent de va-et-vient entre de l'individuel et du social est l'enseignement que Dewey tire de la lecture des anthropologues de son époque » (p. 142). Pour bien le comprendre, il faut garder en tête ce qu'est la culture pour Dewey : non pas, pas seulement, un mode de gouvernement, mais aussi une exigence anthropologique, en ce sens qu'elle est pour lui la seule forme d'association humaine qui soit au service du développement humain en chaque individu (Dewey, 2003, p. 156). Traductrice et exégète de John Dewey, Joëlle Zask propose d'introduire une notion qui n'est pas précisément employée par Dewey mais permet bien de saisir le cœur de sa conception de la culture : l'individuation (2007, p. 134). La notion est en effet conforme à la conception du sujet humain chez Dewey comme construction résultant des interactions entre le social et l'individuel. Si la démocratie est indissociable de l'éducation, c'est parce que l'une et l'autre ont pour but l'accomplissement de l'individualité. Le recours à la notion d'individuation permet alors de formuler cette définition de la culture selon Dewey : « une culture est un système cohérent de ressources d'individuation dans et pour une société donnée » (Zask, 2007, p. 140). On peut alors comprendre – ou au moins en avancer l'hypothèse – pourquoi Dewey a fini par vouloir substituer le terme « culture » à celui d'expérience : parce que « l'expérience est la source exclusive de l'individuation » (p. 139), et que la culture est à la fois le produit et les ressources des expériences. On peut alors envisager avec Joëlle Zask cette hypothèse : « La signification du mot "culture" que retient Dewey est identique à sa définition de l'expérience achevée, individuelle ou collective, comme réunification d'éléments dissociés » (p. 144). Cette hypothèse permet aussi d'intégrer la place qu'accordait Dewey à l'expérience esthétique comme prototype de l'expérience. Elle nous semble d'autre part confortée par les travaux qui font de l'individuation l'une des principales caractéristiques du travail et de la relation que les artistes intervenants engagent avec les élèves (Choquet, 2016).

2.5. Expérience et enfance

Amener l'élève à vivre une expérience implique une participation active de sa part, c'est-à-dire une forme de participation qui n'est pas sans rappeler celle définie par la Convention internationale sur les droits des enfants, adoptée en 1989 par l'ONU. Celle-ci reconnaît à l'enfant des compétences suffisantes pour prendre une part active à des décisions qui influent sur sa vie et sur sa collectivité. La reconnaissance de cette compétence va à l'encontre de la conception traditionnelle de l'enfant qui le considère dans une « situation d'immaturité caractérisée par l'irrationalité, l'incompétence, l'asociabilité et l'inculture, la passivité et la dépendance » (Lansdown, 2005, p. 21). À titre d'exemple, lorsque l'enseignant convie l'élève de maternelle à participer à une expérience culturelle, son rôle de passeur culturel ne consisterait pas à lui dire ce qui est possible, mais à l'accompagner dans ses prises de décision et à l'encourager à aller au bout de ses anticipations, qu'elles soient des intentions, des hypothèses ou des interprétations. Si habituellement la finalité des situations d'apprentissage à l'école est le développement des compétences, dans une expérience culturelle la reconnaissance d'une certaine expertise des apprenants serait une prémisses indispensable : celle de pouvoir définir par eux-mêmes ce que la culture leur ouvre comme horizon. Le rôle de passeur culturel de l'enseignant n'est pas de viser l'autonomie de l'enfant dans un futur incertain, mais de lui donner des opportunités d'être autonome dès la maternelle. L'initiation à des projets culturels peut amener des enseignants ou des futurs enseignants à revoir leur conception de l'enfant et la relation pédagogique qu'ils ont ou auront avec leurs élèves.

Conclusion

Penser la formation *professionnelle* des enseignants comme une *expérience culturelle*, et lui permettre de se développer en première personne à travers cette expérience, revient à dépasser une approche par compétences qui se contente d'intellectualiser une pratique. Un paradigme expérientiel de la formation conduit à repenser la relation de la « théorie » et de la « pratique », et même ce qu'on appelle « théorie » et « pratique » dans le champ de la formation. Il est remarquable que ce paradigme ait pris consistance à la faveur de dispositifs éducatifs qui visaient non les enseignants, mais les élèves. En amenant les élèves à vivre des expériences artistiques et culturelles s'éloignant de simples activités de loisirs, ces dispositifs ont favorisé, pour les enseignements également, un vécu expérientiel dont on commence à mieux percevoir les effets dans leur exercice du métier. Du côté de l'élève, penser l'art et la culture comme une expérience, comme processus d'individuation, c'est se centrer sur les dimensions incorporées de la connaissance et promouvoir une relation particulière à l'apprenant qui reconnaît son autonomie. Du côté de l'enseignant, nous semble alors émerger la possibilité d'envisager la formation sur un mode esthétique, ou

plus précisément sur un mode expérientiel à orientation esthétique, tirant la leçon du Dewey de *L'art comme expérience* : l'expérience esthétique comme prototype de l'expérience. Cette orientation nous paraît donner une certaine consistance à l'hypothèse d'un «paradigme esthétique en éducation» (Kerlan, 2004), un paradigme sinon alternatif, du moins un paradigme qui interroge et travaille la forme scolaire. C'est pourquoi les réflexions sur les notions de participation des enfants, de culture ou encore d'expérience esthétique et les résultats des recherches sur des expériences vécues par des élèves mais aussi par leurs enseignants ou futurs enseignants viennent questionner, au-delà des méthodes d'enseignement, les fondements épistémologiques et les valeurs sur lequel se construit le modèle éducatif.

Alain Kerlan
alain.kerlan@orange.fr

Myriam Lemonchois
myriam.lemonchois@umontreal.ca

Bibliographie

- Agamben, G. (2002). *Enfance et histoire. Destruction de l'expérience et origine de l'histoire* (ouvrage original publié en 1977). Paris : Payot.
- Agamben, G. (1995). Notes sur le geste. Dans *Moyens sans fins : notes sur la politique* (p. 59-71). Paris : Payot et Rivages.
- Benjamin, W. (2000). Expérience et pauvreté. Dans *Œuvres*, t. II (texte original publié en 1933, p. 364-372). Paris : Gallimard.
- Bozec, G., Barrère, A. et Montoya, N. (2013). *Les parcours «La Culture et l'Art au collège» : enquête sur un dispositif d'éducation artistique et culturelle*. Rapport du Centre de recherche sur les liens sociaux (CERLIS), université Paris-Descartes. Récupéré sur le site du département de la Seine-Saint-Denis : < https://seinesaintdenis.fr/IMG/pdf/ok_synth_c3_a8serapport_f_c3_a9vrier2013-2.pdf>.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Éditions Retz.
- Carraud, F. (2012). Expérimentation dans un collège ECLAIR : le travail enseignant entre logique scolaire et logique artistique. *Sociologies pratiques*, 25(2), 73-84.
- Carraud, F. (2013). *Classe artistique expérimentale au collège : quelle influence sur le travail ordinaire des enseignants?* Dans les «Actes numériques du colloque "La résidence d'artiste en milieux scolaires et éducatifs"». Récupéré sur le site d'Enfance, art et langages : < http://www.eal.lyon.fr/enfance/sections/fr/pole_ressource/actes_du_colloque_1>.
- Choquet, C. (2016). *Contribution de l'art et de l'artiste dans la formation de la personne* (thèse de doctorat). Université Lumière-Lyon 2.
- Cometti, J.-P. (2017). *Après l'art comme expérience : esthétique et politique aujourd'hui*. Paris : Vrin.
- Cometti, J.-P. et Giraud, E. (dir.). (2014). *Black Mountain College. Art, démocratie, utopie*. Rennes : PUR.
- Courtois, B. (1989). Apprendre par l'expérience [numéro thématique]. *Éducation permanente*, 100-101(4).
- Courtois, B. et Pineau, G. (2014). Formation expérientielle et intelligence en action [numéro thématique]. *Éducation permanente*, 198(1).

- Dewey, J. (2003). *Le public et ses problèmes* (ouvrage original publié en 1927). Pau : Éditions Farrago.
- Dewey, J. (2005). *L'art comme expérience* (ouvrage original publié en 1934). Pau : Éditions Farrago.
- Dewey, J. (2011). Expérience et éducation. Dans *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation* (texte original publié en 1916, p. 455-516). Paris : Armand Colin.
- Dewey, J. (2013). *Expérience et nature* (ouvrage original publié en 1925). Paris : Gallimard.
- Dewey, J. (2014). *Reconstruction en philosophie* (ouvrage original publié en 1920). Paris : Gallimard.
- Didi-Huberman, G. (2009). *Survivance des lucioles*. Paris : Éditions de Minuit.
- Dorier, J.-L., Leutenegger, F. et Schnewly, B. (dir.). (2013). *Didactiques en constructions, constructions des didactiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme*. Montréal, Canada : HMH.
- Espinassy, L. (2017, mars). *Que fait la danse au corps enseignant? Les enjeux d'une formation expérimentale pour les professeurs débutants. La recherche en éducation : des enjeux partagés*. Actes 2^e colloque du Réseau national des ESPE, Paris.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, ouvrage original publié en 1960. Paris: Le Seuil.
- Gottesdiener, H. (1992). *Freins et motivations à la visite des musées d'art*. Paris : DEPS, Ministère de la Culture.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Québec, Canada : Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation et du ministère de la Culture et des communications.
- Hall, C. et Thomson, P. (2017). Creativity in teaching: What can teachers learn from artists? *Research Papers in Education*, 32(1), 106-120.
- Hall, C., Thomson, P. et Russell, L. (2007). Teaching like an artist: The pedagogic identities and practices of artists in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 605-619.
- Jackson, P. W. (1998). *John Dewey and the lessons of arts*. New Haven, Royaume-Uni : Yale University Press.
- Jauss, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris, Gallimard.
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer? La tentation esthétique*. Québec, Canada : Presses de l'université Laval.
- Kerlan, A. (2009). L'art et l'esthétique comme « reprise » face à la culture divisée. Dans S. Cantin et M. Deschênes (dir.). (2009). *Nos vérités sont-elles pertinentes? L'œuvre de Fernand Dumont en perspective* (p. 169-179). Québec, Canada : Presses de l'université Laval.
- Kerlan, A., Carraud, F., Choquet, C. et Langar, S. (2015). *Un collège saisi par les arts*. Toulouse : Éditions de l'attribut.
- Kerlan, A. et Erutti, R. (2008). Des artistes à l'école : l'expérience esthétique au cœur des apprentissages. Dans *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle. Symposium européen et international* (p. 241-247). Paris : La documentation française / Centre Pompidou.
- Kind, S., de Cosson, A., Irwin, A. et Grauer, K. (2007). Artist-teacher partnerships in learning : The in/between spaces of artist-teacher professional development. *Canadian Journal of Education*, 30, 839-864.
- Lansdown, G. (2005). *Les capacités évolutives de l'enfant*. Florence, Italie : Unicef, Centre de recherche Innocenti.
- Lemonchois, M. (2012). L'appréciation des arts et de la culture à l'école primaire : représentations des enseignants. Dans J.-C. Chabanne, M. Parayre et É. Villagordo (dir.), *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture* (p. 225-236). Paris : L'Harmattan.
- Lemonchois, M. et Beaudry, M. C. (2017). Démarche culturelle et expérience esthétique : étude de cas en formation initiale d'enseignants. Dans J.-C. Chabanne (dir.), *Actes des XII^e Rencontres en*

- didactique de la littérature*, juin 2016, Institut français de l'éducation-ENS de Lyon. Récupéré sur Hypothèses : <<https://rddidlit17.hypotheses.org/lemonchois-beaudry>>.
- Massin, M. (2013). *Expérience esthétique et art contemporain*. Rennes : PUR.
- Noyon, C. (2004). Projet Zéro : présentation et application pédagogique du cadre conceptuel «Teaching for understanding». *Porta Linguarum*, 1, 103-120.
- Raymond, C. et Turcotte, N. (2012). Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle de l'enseignement. *Éducation et francophonie*, 40(2), 119-138.
- Ruby, C. (2011). L'expérience du spectateur, dans le programme «esthétique» humien. *Le philosophe*, 36(2), 179-206.
- Schaeffer, J.-M. (2000). *Adieu à l'esthétique*. Paris : PUF.
- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture*. Québec, Canada : Presses de l'université Laval.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme. Différence et identité*. Paris : Champs/Flammarion.
- Wickmann, P.-O. (2012). *L'expérience esthétique dans l'enseignement des sciences*. Rennes : PUR.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF éditeur.
- Zask, J. (2006). *Art et démocratie. Les peuples de l'art*. Paris : PUF.
- Zask, J. (2007). Anthropologie de l'expérience. Dans D. Debaise (dir.), *Vie et expérimentation. Peirce, James, Dewey* (p. 129-146). Paris : Vrin.

Abstract

Training as experience. Aesthetic experience, cultural experience, professional experience

ABSTRACT: In education and more specifically in teacher development, the notion of experience has known different fates. While this concept has remained mostly limited to training, it seems to have recently made a new breakthrough with the rise of an experiential paradigm which attempts to free itself from the dualisms on which our culture is built (theory and practice, art and science, subject and object, etc.). Today in education and training, two declinations of the experience are increasingly engaged, and both contribute to rethinking the place of experience in the teaching profession and training: the *aesthetic* experience, and the *cultural* experience.

KEYWORDS: teacher education, teacher, skill development