Éducation artistique et démocratie

Arts education and democracy

Joëlle Zask et Alain Kerlan

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/3043>

DOI : 10.4000/rechercheformation.3043

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2017

Pagination : 115-121

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Joëlle Zask et Alain Kerlan, « Éducation artistique et démocratie », *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/3043> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3043>

Éducation artistique et démocratie*

Joëlle Zask

Aix-Marseille Université

Alain Kerlan

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

Recherche et formation : Joëlle Zask, vous êtes philosophe, et vous vous intéressez non seulement à l'éducation, mais plus précisément à l'éducation artistique. Je dis « non seulement », car le fait – l'intérêt pour l'éducation – n'est pas si courant dans la corporation des philosophes. Ce que j'aimerais connaître, ce sont les raisons personnelles et philosophiques – j'insiste sur ces deux points – qui vous guident dans cet intérêt.

Ce n'est plus si courant mais, dans une certaine mesure, ce le fut ! La philosophie politique dont je suis au départ spécialiste repose traditionnellement sur une théorie de l'éducation appropriée. De *La République* de Platon au *Contrat social* de Rousseau, de la doctrine du droit de Kant à la république équitable de Rawls, la question de savoir comment former les citoyens sans lesquels les institutions et autres mécanismes seraient vains, est centrale. Ceci étant, deux attitudes sont possibles : soit vous postulez tel principe politique et vous demandez ensuite comment produire les sujets humains capables de porter, voire simplement d'apprécier, ces principes, ou alors vous partez de ce que veut dire « éduquer » et imaginez des dispositions politiques adaptées aux besoins de croissance de chacun. Je pense que le terme « éducation » ne convient qu'à la seconde attitude, tandis que la première est plus justement appelée instruction, endoctrinement, dressage, voire conditionnement, etc., selon les cas. C'est bien sûr la seconde qui m'intéresse, et ce d'autant plus que j'ai pris pour habitude, à la suite de Jefferson, Tocqueville et autres grands penseurs de la démocratie, de penser les rapports politiques sous l'angle des mœurs, des conduites ordinaires, des modes et des formes de vie, plus que sous celui des institutions et autres mécanismes « seulement légaux » comme disait Dewey. Or l'enseignement de l'art, pour être tel, procède nécessairement d'une éducation, et non d'un dressage ou d'une instruction. Pour former chez l'élève une capacité artistique, il faut qu'il s'appuie sur l'expérience personnelle de l'élève, ce qui implique que cette éducation rencontre l'élève sur ce terrain-là, celui de son expérience. Le fait qu'enseigner l'art en tant que méthode

* Entretien avec Joëlle Zask, réalisé par Alain Kerlan.

pour le développement de la « créativité » (qui pourra être utilisée ensuite par l'élève dans n'importe quel aspect de son existence, et pas seulement dans le domaine de l'art), justifie que cet enseignement puisse être considéré comme un paradigme de la bonne éducation en général et, plus largement, de la « bonne société ».

Recherche et formation : Dans l'ouvrage où, à ma connaissance, vous faites la plus grande place à l'éducation artistique (*Art et démocratie. Les peuples de l'art*, paru en 2003), vous appuyez votre plaidoyer pour l'éducation artistique sur une vigoureuse critique de ce qu'on appelle couramment « l'école de la République », à laquelle vous opposez une autre conception de la démocratie. Pouvez-vous expliciter cette critique ? Quinze années (ou presque) après la parution de cet ouvrage, votre analyse a-t-elle changé ?

Mon analyse est toujours la même, les évolutions dans le domaine de l'école étant d'une lenteur désespérante. Sous cet angle, l'essentiel de mon travail ultérieur a porté sur l'approfondissement de formes d'éducation artistique comme le travail de la perception, la notion d'entraînement, le rôle du professeur par rapport à l'effort et l'énergie de l'élève, la question de l'expérimentation, etc.¹. Clairement, aucun de ces aspects n'a à sa disposition les moyens de son effectuation, l'espace et le temps scolaires nécessaires, la considération, pour exister dans « l'école de la République ». Jusqu'à aujourd'hui, l'éducation visuelle et, plus largement, l'éducation « par l'expérience », sont atrophiées. La question qui se pose est : pourquoi ? Que nous dit de notre école traditionnelle leur absence ?

J'ai développé cet aspect dans un chapitre d'*Art et démocratie*, paru en 2003. J'ai voulu témoigner du contraste entre l'enseignement artistique tel que je l'ai rencontré dans quelques ateliers de quelques écoles supérieures des beaux-arts, et l'enseignement dit « général ». Le contraste le plus important est situé, c'est toujours vrai il me semble, au niveau des attentes : dans le premier cas, l'attente est celle d'une pluralité des fins tandis que dans le cadre de l'école républicaine, l'attente est celle d'une convergence de tous vers une fin unique et inclusive qui prend la forme d'un goulot d'étranglement. Si, en tout cas aujourd'hui, la finalité de l'école d'art est de mener des individus vers l'autogouvernement, l'engagement, la liberté d'initiative, le « courage » (selon la formule de John Cage) de l'expérience, bref, vers l'accomplissement d'un projet dont les étudiants ont appris à avoir l'initiative, la finalité de l'enseignement traditionnel est précisément l'acquisition de la faculté du « général ».

1 Parmi les travaux auxquels Joëlle Zask se réfère ici, on peut signaler : « Le courage de l'expérience » (2014), dans J.-P. Cometti (dir), *Black Mountain College. Art, démocratie, utopie* (p. 17-37), Rennes : PUR ; « Spectateur ou regardeur ? Remarques sur "l'art public" » (2015), *Perspective*, 1, 7-9 ; « L'art, rouage du monde » (2015), récupéré sur le site de Métis Europe, <http://www.metiseurope.eu/l-art-rouage-du-monde_fr_70_art_30033.html> ; « S'entraîner à observer » (2017), *Questions Vives*, 27, récupéré sur le site de la revue : <<https://journals.openedition.org/questionsvives/2043>> ; « De la démocratisation à la démocratie culturelle » (2016), *Nectart*, 3, 40-47.

Or l'idéal de la « connaissance générale », considérée comme le niveau le plus noble et estimable de notre système, n'est pas neutre. Comme l'a montré Bachelard dans le domaine des sciences de la nature, le « général » exprime un idéal *préscientifique* d'unité de toutes les sciences et d'unification entre les lois de la nature et les règles pour la direction de l'entendement. La pédagogie républicaine est une pédagogie des enseignements dits « de base », d'une avancée linéaire des règles vers leur application, du nombre premier vers des opérations plus complexes. Même à l'école maternelle, il faut résister pour que le dessin soit enseigné pour entraîner l'imagination, et non pas comme une étape vers la formation des lettres. À l'école primaire, la langue française est enseignée par l'intermédiaire de l'enseignement laborieux des règles de grammaire. Au collège, la rédaction, cet exercice d'un texte libre (« Raconte tes vacances », « Imagine la réponse de Madame à Monsieur », etc.) a disparu.

La « connaissance générale » est en fait un minimum collectif. La notion de « général » joue à deux niveaux concomitants : elle renvoie à la fois à l'origine chronologique et à l'origine au sens logique. Comme prétendue origine chronologique, le général viendrait en premier, il se donne comme le bloc sur lequel sont prétendument construits les édifices de la culture. Comme origine au sens logique, il exprime prétendument les opérations de base de la raison, lesquelles sont censées être les mêmes en tout homme normalement constitué. L'enseignement général suppose donc le développement d'une seule faculté (celle des idées générales), identique en chacun (la rationalité) et purifiée de tout mélange avec la sensibilité, la mémoire, l'affect. L'idéal du général est un idéal d'une égalité fondée sur l'identité, c'est-à-dire l'identique.

Recherche et formation : Le numéro de la revue *Recherche et formation* dans lequel paraît cet entretien s'intéresse tout particulièrement à l'impact que peut exercer sur les enseignants – sur l'exercice de leur métier, sur leur pédagogie – leur implication dans les dispositifs d'éducation artistique de plus en plus répandus dans les établissements scolaires, notamment sous la forme de résidences artistiques, d'enrôlement des élèves dans des démarches artistiques. Selon vous, cette implication peut-elle modifier sinon la pratique des enseignants, du moins leur « posture » éducative ?

Comme n'importe quel public, les enseignants confrontés à la question de « l'art en train de se faire », quel que soit le nom qu'on veut bien donner à cela (création, production, pratique, etc.), acquièrent la possibilité de se mettre en position d'apprendre du monde et des autres. Le fait d'être témoin d'une démarche honnêtement artistique concourt à prendre acte d'un processus plutôt long, tâtonnant, ponctué de doutes, souvent très énergique et très déterminé aussi. J'ai moi-même été frappée par l'opiniâtreté à l'œuvre dans ce que Duchamp appelait « le processus créatif ». La démarche en jeu est dialogique. Qu'il soit photographe ou performeur, un artiste dialogue avec le monde réel, qu'il sonde, explore, interroge, écoute – et ce de manière à adapter sa proposition, afin qu'elle soit à la fois transformatrice et pertinente. Un bon paysagiste par exemple acquiert la connaissance des données géographiques du lieu qu'il représente, sans quoi il n'y a pas paysage, mais lubie.

Le fait de voisiner avec une pratique artistique conduit donc l'adulte à se disposer à identifier les attraits de cette relation dialogique avec le monde. C'est cela qui rend enclin à l'éducation, laquelle n'est certes pas réservée aux enfants.

De fait, dans de nombreux lieux où les interventions des artistes et l'enseignement de l'art se sont étroitement mêlés aux autres enseignements, il en a découlé un développement de l'éducation *progressiste*, « centrée sur l'élève » et sur le développement de sa capacité à comprendre sa société et à y participer plus activement. Au Black Mountain College par exemple, on a voulu enseigner toutes les disciplines, mathématiques, géographie, langues, etc., comme on enseigne l'art, suivant les mêmes méthodes et les mêmes objectifs psychosociaux.

Recherche et formation : Le « pari » sur lequel repose l'idée d'une portée authentiquement « formatrice », pour les enseignants, de leur rencontre avec l'art et les artistes, de leur implication *personnelle* et *professionnelle* dans les dispositifs d'éducation artistique, fait de *l'expérience* un facteur décisif de toute formation – d'une certaine façon en opposition avec la conception instrumentale, procédurale, « ingénieriale », dominante dans le champ de la formation. Soutenez-vous ce pari ? Par quels arguments ? En quoi pour vous une expérience, tout particulièrement dans le champ de l'art, est-elle « formatrice » ?

« L'expérience » est en effet l'alpha et l'oméga de la pédagogie en jeu dans ce qui précède. Dans la tradition pragmatiste, elle se rapproche de l'expérimentation. Le pragmatisme, écrivait James, est un empirisme « radical ». Radical car complet et concernant chacune des phases du fait de connaître, la connaissance n'étant ni un état ni une faculté, mais un résultat. Quant à l'expérience, elle comporte deux moments liés. Le premier consiste classiquement en le fait d'être affecté par un événement extérieur qui perturbe le cours des activités tel qu'il est. Mais cette phase est seulement passive. Il en provient une certaine désorganisation. À moins qu'un effort spécifique de rétablissement soit entrepris.

Suivant les domaines, cet effort prend des formes très variées. Mais en art comme dans les sciences ou dans la vie courante, il s'agit pour l'individu affecté de découvrir dans la situation des éléments réellement utilisables pour la transformer en faveur de ses intérêts. L'expérience est complète quand l'individu retrouve la capacité d'action et d'initiative qu'il avait perdue. La différence entre un malade passif et ce malade actif, qu'Hippocrate lui-même avait posé comme fondement de la médecine et condition du retour à la santé, est un bon exemple de la distance qui sépare la passivité de l'action. La passivité rend le sujet incapable de diriger son existence, la seconde a besoin des questions que pose la première pour s'orienter et canaliser l'énergie, sans quoi elle n'est qu'une agitation.

Or, pour conclure sur ce point dont l'incidence en matière de compréhension du processus artistique est considérable, disons que le sujet humain n'est rien en dehors du tout que forment progressivement ses expériences. Ce qu'il est dépend de sa *participation* à la spécification d'un milieu lui fournissant les opportunités de contrôler progressivement la corrélation entre ses activités et les effets, matériels et sociaux, artistiques ou éthiques, sur

lui-même et sur d'autres, de leurs conséquences. Apprendre par l'expérience, c'est aussi se développer comme sujet, s'autogouverner, enrichir son moi ou développer son individualité. La liberté « individuelle » n'est pas une propriété native mais une qualité de l'action. Elle réside non dans le fait de vouloir ceci ou cela, voire ne rien vouloir du tout, comme dans la tradition des philosophies du libre arbitre, mais à sélectionner, parmi les effets tangibles que l'individu provoque en agissant, ceux qui le satisfont, et d'écarter les mauvais.

Recherche et formation : Dans votre travail de philosophe et dans votre pensée, un philosophe occupe une place privilégiée. Vous lui avez consacré des traductions, au moins une monographie, et vous vous y référez régulièrement. Il s'agit bien sûr de John Dewey. En quoi ce philosophe est-il selon vous particulièrement précieux pour penser l'éducation et plus spécifiquement le rôle de l'éducation artistique dans l'éducation générale ? Et tout particulièrement aujourd'hui ? Et plus généralement : comment fait-il lien entre les différents objets de votre travail ?

John Dewey est le philosophe de l'éducation par excellence. Il a d'ailleurs fait remarquer que la philosophie a été pour lui non une fin mais un moyen d'approfondir ses réflexions sur l'éducation. Il a écrit de nombreux livres sur l'école, le programme scolaire, la dimension sociale, culturelle, politique, de l'éducation et de la salle de classe. Il a pensé les institutions idéales comme éducatives. Durant toute sa longue carrière, il est aussi intervenu comme conseiller, pédagogue, acteur et militant, sur le terrain de l'école. Il est irremplaçable parce que fondamentalement non dualiste, et c'est en cela que l'art peut apparaître comme emblématique de l'éducation en général : anti-dualiste, il l'est du fait qu'il refuse autant le laisser-faire que l'instruction dirigiste. D'un côté, livré à lui-même, aucun être humain ne peut avancer dans son expérience et s'épanouir comme être humain. Il en va de même dans le domaine de l'art. L'expression spontanée d'une subjectivité native, l'épanchement même sincère, n'a rien d'artistique. L'enseignement artistique consiste à apporter à l'élève certains matériaux qu'il peut expérimenter et certaines conditions concrètes dont il va faire jouer les possibilités. L'école, quelle qu'elle soit, forme un *environnement*. De l'autre côté, l'élève n'est pas vide, neutre, vierge à la naissance. Il possède les facultés, certes à développer, qui lui permettent d'instaurer un continuum d'activité dont le sens va innover toute son existence. Il a de l'énergie, une orientation linguistique et culturelle, des traits physiques spécifiques, des désirs, une personnalité, etc. Les très jeunes sont tous différents, parfois même plus différenciés que les adultes. La bonne éducation, artistique ou générale, va donc s'ajuster aux possibilités singulières de chacun tout en préparant chacun à former avec les autres, non un agrégat, mais une « communauté ». La citation suivante exprime bien l'originalité de la position de Dewey, ni déterministe ni naturaliste : « Ainsi, le but n'était pas "d'ajuster" des individus à des institutions sociales si, par ajustement, on entend une préparation pour cadrer avec les conditions et les arrangements sociaux présents. Ces derniers ne sont ni assez stables, ni assez bons, pour justifier une telle procédure. Le but était d'approfondir et d'élargir l'éventail des relations et des contacts sociaux, de la vie

en coopération, afin que les membres de l'école soient préparés à faire que leurs futures relations sociales soient valables et fructueuses².»

Ces propos sont des généralités mais ils permettent de pointer la nature propositionnelle de l'éducation, qui prend vraiment la forme d'une « offre ». Sans déterminer telle ou telle conduite, elle engendre un processus de développement d'un éventail de possibles qui n'appartient en rien au registre de la « nature » humaine, mais qui en revanche relève d'une culture. C'est cela qui traverse mon travail. Personnellement, la dimension culturelle des choix et préférences politiques et, plus largement, la critique des mœurs, l'analyse de ce qui fige l'invention sociale et au contraire, de ce qui se libère dans les habitudes collectives, est ce qui m'intéresse le plus. Comment changer ce que les gens ont dans la tête sans contraindre ni tomber dans le relativisme ? Ma réponse est : par l'aménagement des conditions de leur *participation* effective à la vie des groupes dont ils sont membres. Par exemple, comme en témoigne mon dernier livre, le jardin partagé me semble une forme très efficace, à la portée de tous, qui accélère le changement culturel à partir du moment où les gens le considèrent (car il existe partout et de tout temps) et le pratiquent. J'ai donc une ambition culturaliste éducative !

Recherche et formation : Vous vous êtes beaucoup intéressée à cette expérimentation éducative que fut dans les années 1930 le Black Mountain College. Pouvez-vous nous expliquer les raisons de cet intérêt ? Et surtout, peut-être : quels enseignements en tirez-vous, aujourd'hui, pour l'éducation, pour la formation des éducateurs ?

Mon intérêt est venu de discussions avec Jean-Pierre Cometti, qui m'a associée à des colloques et des ouvrages sur le Black Mountain College, alors en grande partie oublié. Personnellement je suis partie de l'apologie du « courage » qui est peut-être la devise du *college*. Par exemple, Buckminster Fuller considère que l'individualité humaine n'advient qu'en vertu du courage : dans sa langue exaltée, il explique que le courage de la « vérité » est ce qui mène l'individu à l'unité. Cette unité n'est pas originelle mais créée à partir de l'exercice d'un « sens de la vérité » relativement aux conditions concrètes, factuelles, durables, de sa propre existence – conditions qu'il faut voir comme elles sont pour les intégrer et les transformer, donc pour créer. Engendrer la faculté du courage est pour John Cage le but même de l'éducation : l'enseignant doit « découvrir ce que l'étudiant sait [...] et ensuite, l'entraîner à être courageux par rapport à sa propre connaissance, courageux et pratique. En d'autres termes, faire mûrir cette connaissance³. » Je trouve que c'est une très bonne manière de parler du travail des éducateurs, qui sont donc des « encourageurs », car s'y mêlent le respect de l'élève, une générosité à son endroit, et une exigence très forte. Une fois encore, la question de savoir comment prendre en charge sans contraindre est posée et la participation sociale, artistique, expérientielle de l'élève est la réponse qui s'impose.

2 Dewey, J. (1983). *The later works, 1925-1953*, volume 11. « The Dewey school: Appendix 2 », essai original publié en 1936. Carbondale, IL : Southern Illinois University Press, p.204-205.

3 Kostelanetz, R. (2000). *Conversations avec John Cage*. Paris : Éditions des syrtés, p. 339.

Recherche et formation : Ma dernière question est un peu décalée. Vous m'aviez confié, récemment, votre projet de consacrer une étude et un ouvrage au « terrain » des philosophes. Vous vous disiez interpellée et agacée par le fait que les praticiens des sciences humaines mettent régulièrement en avant leur « terrain », et par le sous-entendu concernant la philosophie : elle serait « sans terrain ». Vous récusez cette idée au point se réfléchir à un ouvrage qui s'intitulerait : *Le philosophe et ses terrains*. Pour vous, l'éducation, et plus particulièrement l'éducation artistique, pourraient être des « terrains » privilégiés ?

L'image courante du philosophe est en effet Thalès tombant dans un puits alors qu'il est en train d'observer les étoiles. C'est une légende dont on connaît l'existence grâce au dialogue « Théétète » de Platon : « Il observait les astres et, comme il avait les yeux au ciel, il tomba dans un puits. Une servante de Thrace, fine et spirituelle, le railla, dit-on, en disant qu'il s'évertuait à savoir ce qui se passait dans le ciel, et qu'il ne prenait pas garde à ce qui était devant lui et à ses pieds. La même plaisanterie s'applique à tous ceux qui passent leur vie à philosopher. »

Cette image ne s'applique en fait que très imparfaitement aux philosophes dont nous étudions la pensée, à commencer par Socrate qui est l'auteur de la citation. Certes le philosophe théorise mais à partir de son expérience raisonnée et critique du monde ou, plus exactement, de la région limitée du monde à ses yeux la plus significative ou la plus déterminante. Descartes dissèque des cadavres, Aristote étudie des milliers d'animaux, Réaumur enfume les abeilles, Kant fait venir le monde chez lui à déjeuner et pratique assidûment l'art de la conversation qui, dans son œuvre, joue un rôle central, Adorno est pianiste, Foucault travaille comme stagiaire dans un hôpital psychiatrique, etc. Ces « terrains » sont essentiels à considérer non seulement pour comprendre les œuvres philosophiques qu'ils inspirent mais aussi pour découvrir les méthodes d'exploration du monde dont les philosophes souhaitent nous munir. La peinture est déterminante pour Merleau Ponty, tandis que l'école est le terrain privilégié de Dewey. L'expérience à la première personne, par contact direct, est irremplaçable. Dans les domaines de l'art et de l'éducation, c'est vraiment une évidence qui pourrait être beaucoup mieux considérée qu'elle ne l'est habituellement.