



La pensée éducative de l'art : entre marges et hétérotopies

The educational Thought of Art :between Margins and Heterotopias

Alain Kerlan¹
alain.kerlan@orange.fr

Résumé: L'interdit platonicien a pesé lourdement sur ce qu'on appellera ici la pensée éducative de l'art. Centrale dans l'éducation, la culture esthétique a été dès lors longuement rejetée dans ses marges. Elle est aujourd'hui en voie de réhabilitation. Nombreuses sont les voix qui demandent que l'éducation artistique pour tous se « généralise » et prenne place au centre des programmes éducatifs. Mais qu'est-ce que « généraliser » ? Cette question relève de la philosophie politique : elle interroge la démocratie et la démocratisation. Est-on bien sûr qu'en tirant l'éducation artistique de ses marges on ne la privera pas d'une dimension constitutive de sa spécificité éducative ? La puissance éducative et émancipatrice de l'art n'est-elle pas tributaire d'une forme particulière de marginalité ? Les lieux et les temps d'une éducation artistique pleinement émancipatrice doivent alors répondre à cette exigence en apparence paradoxale : rester « dans les marges », et néanmoins agir « sur le centre ». De tels espace-temps existent : Michel Foucault leur avait donné un nom : hétérotopies.

Mots-clés : Art, Esthétique, Éducation, Émancipation, Hétérotopie

Abstract: The Platonic prohibition weighed heavily on what we will call here the educational thought of art. Central in education, aesthetic culture has therefore long been pushed to its margins. She is now undergoing rehabilitation. There are many voices calling for arts education for all to be “generalized” and placed at the center of educational programs. But what is “generalize”? This question is a matter of political philosophy: it questions democracy and democratization. Are we sure that by drawing out artistic education from its margins we will not deprive it of a constitutive dimension of its educational specificity? Isn't the educational and emancipatory power of art dependent on a particular form of marginality? The places and times for a fully emancipating artistic education must therefore respond to this apparently paradoxical requirement: to remain “on the margins”, and nevertheless act “on the center”. Such space-times exist: Michel Foucault had given them a name: hererotopias.

Keywords: Art, Aesthetics, Education, Emancipation, Herotopia

1 Professeur des universités honoraire. Université Lumière Lyon 2 – Laboratoire Éducation Cultures Politiques

Dans l'un des textes philosophiques consacrés à l'éducation les plus étonnants, ces *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* de 1795, dans lesquelles Schiller n'entreprendait rien moins que convaincre un prince éclairé, le duc Frédéric-Christian de Schleswig-Holstein, prince du Danemark, que « c'est par la beauté qu'on s'achemine à la liberté » (1992, lettre 2, p. 91), et d'en tirer les conséquences en tant que « prince éducateur », « artiste politique », on peut aussi lire ce constat qui mesure tant l'importance que les difficultés de la tâche :

« Dans l'antiquité déjà il y avait des hommes qui tenaient la culture esthétique pour rien moins qu'un bienfait et qui par suite étaient très disposés à interdire aux arts de l'imagination l'accès à leur République » (p. 163).

Le lecteur n'aura pas manqué de lire dans ce propos une référence sinon explicite assurément directe à l'œuvre de Platon, et tout particulièrement à sa République.

L'ambivalence originelle

L'interdit platonicien pèse en effet lourdement sur ce que je proposerai d'appeler la pensée éducative de l'art, dont Platon aura été l'un des tout-premiers et l'un des plus immenses artisans. Platon : le philosophe qui aura dressé à l'entrée même de la pensée éducative de l'art un interdit qui peut paraître sans appel, chassant les poètes et autres faiseurs d'images hors de la cité juste, et surtout, du même geste, excluant les artistes de toutes fonctions éducatives. On connaît l'argument, et il n'est pas ici de mon propos d'y revenir : l'éducation doit être confiée à ceux qui sont en charge de la vérité, les philosophes, tandis que les artistes n'ont à vendre que des apparences et des illusions, des ombres mensongères. Schiller lui-même estime que ces « hommes dignes d'estime », hommes de son siècle héritiers de Platon, qui « élèvent la voix contre les effets exercés par la Beauté (...), sont armés de redoutables raisons empruntés à l'expérience » (1992, p. 165). Au nom de ces raisons, par la bouche de Socrate, Platon aura procédé à une forme de renversement copernicien de l'ordre éducatif dans la culture : centrale qu'elle était dans l'éducation grecque, la culture esthétique portée par les poètes, Homère en tête, se trouvait rejetée dans ses marges.

Est-ce tout ? Non. Nous n'avons là qu'une moitié de la pensée éducative de l'art chez Platon. Si cette moitié rejette l'art et l'esthétique dans les marges, l'autre moitié la porte au plus haut. La vraie théorie du Beau chez Platon, et du même coup cette autre moitié de sa pensée éducative de l'art, on les trouvera dans la métaphysique platonicienne. En effet, dès que Platon parle des Idées, aussitôt il est question de beauté : la beauté est une des caractéristiques essentielles du monde des Idées. Il y a, comme l'écrit Marc Sherringham, « une beauté essentielle des objets de la métaphysique classique, précisément parce qu'ils sont métaphysiques » (1992, p.45). Platon : le philosophe qui fait de la Beauté l'Idée la plus proche du Bien et

de la Vérité, et de surcroît le plus « artiste » des philosophes. Suivons ici la leçon de Sherringham : le Bien est ce qui rend les Idées visibles à l'intelligence. Et la Beauté s'identifie à la lumière de l'Être. La Beauté désigne ce jaillissement d'où émanent tout le visible et tout le connaissable, elle est la lumière, l'éclat resplendissant, la pure présence, le don originel de l'être à sa source jaillissante. Du même coup, cette « survalorisation ontologique du beau » ne peut mener qu'à une dévalorisation de l'art.

Mais elle a aussi un autre effet : la métaphysique platonicienne de la beauté laisse « en creux » la place à une conception ontologique de la création artistique. La célèbre dialectique du Banquet, élevant de l'amour des corps à celui des Idées, pourra ainsi être lue comme une description de la quête artistique elle-même, visant l'absolu par le moyen de l'œuvre. Cette fois, c'est le chemin de la survalorisation ontologique de l'art, celui que retrouvera la pensée romantique, qu'ouvre la pensée platonicienne.

Son héritage est donc double, et profondément ambivalent. La pensée éducative de l'art est habitée de cette ambivalence originelle et constitutive, entre dévalorisation de l'art et exaltation de ses pouvoirs.

Entre suspicion et absolutisation

L'ambivalence est ainsi le lot « piégé », entre suspicion et absolutisation, que laisse à la pensée éducative de l'art l'héritage platonicien : méfiance radicale à l'égard de l'art en éducation, d'un côté, valorisation extrême de l'autre, dès lors que l'art est perçu comme l'atelier de la beauté.

Cette suspicion traverse toute l'histoire de la culture et de l'éducation en Occident. Durkheim en offre une belle illustration, au tournant du 19^{ème} siècle. Sociologue de l'école de la République, de la laïcité, dont il partage, porte et promeut le projet, Émile Durkheim n'en tenait pas moins l'imaginaire en haute suspicion dès qu'il s'agit d'éduquer : l'art et l'imaginaire devaient d'abord être envisagés comme des sources de désordres sociaux et moraux. La dix-huitième (et dernière) leçon du cours que donna Durkheim en 1902-1903 à l'intention des futurs instituteurs, cours publié sous le titre *L'éducation morale*, était notamment consacrée à l'éducation esthétique. Les accusations dont l'accablent Durkheim éducateur sont multiples : la culture esthétique y est présentée comme « dépourvue de toute utilité pratique » ; elle est une « chose de luxe » ; elle « contient en elle-même un germe d'immoralité » ; elle détend « les ressorts de l'activité morale » : L'art « détourne de la vie morale parce qu'il détourne de la vie réelle ». Comme chez Platon, l'image, son domaine et son mode d'expression, est l'un des obstacles majeurs sur la voie du savoir. L'art ne s'adresse qu'à l'imagination ; les images ne peuvent éduquer l'esprit positif, elles lui tournent le dos. Il confond le Beau et le Bien, donne l'un pour l'autre. S'y ajoute chez Durkheim une dénonciation dans laquelle on peut entendre cette peur de

l'anomie qui n'est pas sans rapport, en son siècle, avec la montée des revendications ouvrières : les artistes sont des « irréguliers » Au total, selon Durkheim, si la culture esthétique a tout de même sa place à l'école, elle « ne mérite qu'un place secondaire et accessoire dans l'œuvre d'éducation morale », et l'éducateur ne doit surtout pas perdre de vue ce que le sociologue appelle « l'envers du tableau² » sur le plan moral.

Les arguments de Durkheim rejoignent, plus d'un siècle plus tard, ces « redoutables raisons empruntées à l'expérience » que Schiller trouvait chez les détracteurs de la culture esthétique. Preuve, s'il en est, du poids et de l'insistante persistance de la suspicion platonicienne : Schiller, afin d'entreprendre la contre-révolution copernicienne portant l'éducation esthétique au plus haut en en faisant le fondement de l'éducation à la liberté, et de la beauté « un fondement nécessaire de l'humanité » (1992, p. 171) avait pris soin de se mettre en quête « d'un concept de beauté qui a sa source ailleurs que dans l'expérience », et qui « doit permettre de discerner si ce que dans l'expérience on appelle beau, porte légitimement ce nom » (idem).

Cette persistance de la dévalorisation de l'art et de la suspicion qui pèse sur l'éducation artistique et la culture esthétique ne doit toutefois pas dissimuler ce qu'on pourrait appeler, en référence à Durkheim, « l'avvers du tableau ». Paradoxalement, en apparence du moins la culture esthétique a été *aussi* régulièrement perçue comme une sorte de sommet éducatif, un parachèvement de l'éducation. Dans la pensée romantique, bien sûr, mais aussi dans la pensée socialiste de l'éducation, comme on peut la trouver à l'œuvre, par exemple, chez un William Morris. L'art y est alors une voie d'émancipation. Plus encore, chez les ouvriers saint-simoniens dont Jacques Rancière étudie les écrits et les engagements dans sa *Nuit des prolétaires* (1981), la pratique de l'art et de la philosophie, de la poésie, arrachée au temps du sommeil, est pensée et vécue comme la *seule* et authentique voie de l'émancipation. Sans entrer ici dans le détail, depuis les années 1960, années où la pensée éducative de l'art connaît un nouvel essor, ce qu'Herbert Marcuse (1979) a appelé *la dimension esthétique* trouve une place centrale dans les préoccupations éducatives. Non sans éclectisme en raison des différents registres de la justification, l'éducation artistique se trouve associée aux plus hautes visées de l'ambition éducative. Voie de l'émancipation, elle est aussi perçue comme celle de l'accomplissement personnel, individuel, tout autant que comme celle de l'accomplissement collectif, garante du « lien » social. Elle se voit aussi assigner la mission du rééquilibrage de la culture et du rapport au monde dans un univers rationalisé et dominé par la technique, un monde désenchanté vidé de ses dieux. Ces arguments, qui semblent hériter de la critique artiste et romantique de la société capitaliste et de l'industrialisation, culminent dans l'émergence d'un *paradigme esthétique en éducation*, trouvant dans la promotion du sensible, du « vécu »,

2 L'ensemble de ces citations est tiré de Durkheim, E. (1974). *L'éducation morale*. Paris : PUF, p. 229-232. Voir aussi Kerlan, A. (1998). *La science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable*. Bern, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien : Peter Lang. p. 155-161.

du senti, de l'imagination et de la création, une unité permettant de donner un nouveau souffle à l'idéal éducatif comme accomplissement humain (Kerlan, 2004).

Une lettre de Mars

De cette tension de la pensée éducative de l'art entre son avers et son revers, de ce balancier qui tend à rejeter dans les marges ce qui se donne par ailleurs comme la plus haute ambition éducative, Nelson Goodman a donné une illustration facétieuse et ironique sous la forme d'une fable décapante. Dans l'ouvrage où il rend compte de son travail à la direction de *Project Zero* (le programme du tout premier laboratoire de recherche, créé à Harvard, et expressément consacré à l'éducation artistique) le philosophe met en scène un personnage dont la fonction – « un éminent spécialiste des sciences de l'éducation » – et le patronyme – il se nomme Hans Trublemacher! – suffisent déjà à donner le ton. Et plus encore la destination de cet éminent professeur envoyé en mission ... sur la planète Mars !, et l'objet de cette mission : rendre compte d'un dispositif éducatif sur cette planète si proche si lointaine dans lequel la hiérarchie des disciplines telle que nous la connaissons et la pratiquons dans nos universités est rigoureusement inversée : les arts y occupent la place que nous réservons aux sciences, et réciproquement. Sous le titre : *Un message en provenance de Mars*, empruntant avec humour à l'esprit de la fable philosophique illustrée par Voltaire, Nelson Goodman entreprend mettre sous nos yeux aveugles ce que nous ne pouvons même pas commencer à voir : l'incongruité de nos systèmes éducatifs et du sort qu'ils réservent aux arts. Son texte est donc censé reproduire une lettre dans laquelle un certain Professeur Hans Trublemacher, « récemment appelé sur Mars comme consultant, à la demande des Martiens intéressés par l'état des sciences dans la principale université de la planète » (1996, p. 89-90) fait état de ses expériences. Expériences d'où il ressort qu'on est toujours le Martien de quelqu'un...

En effet ce distingué spécialiste découvrirait que là-bas, sur cette autre planète, « les cours officiels à l'Université portaient presque entièrement sur les arts et en couvraient tous les aspects » (p. 90). Plus, ou pire encore, « l'université entretenait des compagnies d'acteurs professionnels, des mimes, des danseurs, des musiciens » (idem), et de plus « il y avait toutes sortes de théâtres équipés, des salles de concert, des ateliers, des musées et des équipes techniques expertes » (p. 90-91). En revanche, quant aux sciences, « les seuls enseignements proposés concernaient l'histoire des sciences et des technologies liées à un aspect ou à un autre du travail artistique » ! (p. 91). Le professeur Trublemacher allait de surprise en surprise en découvrant que l'ancien Doyen, interrogé sur cet état des choses, non seulement croyait le rassurer en lui vantant « tout ce qui se fait dans le domaine des sciences à l'extérieur du cursus d'études », mais s'en expliquait en lui confiant que « la faculté [était] fermement convaincue que l'intrusion des sciences dans les programmes validant la formation abaisserait le niveau ». Comme on l'imaginera aisément la stupeur du consultant fut à son comble quand il apprit de la bouche de ses interlocuteurs que « la science,

pour autant qu'il ne s'agissait pas de technologie, constituait une simple activité de loisir, dont la seule valeur était le divertissement », et que par exemple « le rôle spécifique de la physique (...) était fort proche de celui du football » (p. 94).

Comment dès lors promouvoir les sciences dans cette université martienne? L'éminent spécialiste ne pouvait guère dire autre chose qu'à ses yeux « on ne pouvait pas faire grand-chose tant que la nécessité fondamentale d'un changement d'attitude ne se faisait pas ressentir davantage », et ne pas cacher pour finir son empressement à « rentrer à Harvard où l'importance des sciences est reconnue et les arts laissés à la place qui leur revient » (p. 95).

Sortir des marges ? La problématique éducative et politique de la généralisation.

On aura aisément compris la fonction de cette rhétorique de l'inversion du centre et des marges que Nelson Goodman manie avec humour. Mettant sous nos yeux ce qu'autrement nous peinons à voir, la discutabile marginalisation des arts, elle sert le projet du philosophe : nous convaincre que la marginalisation dans laquelle sont tenus les arts est une profonde erreur éducative. Et du même coup convaincre de la nécessité du rapatriement des arts au centre de l'éducation. La contribution de Nelson Goodman à la pensée éducative de l'art est celle d'un philosophe de l'art, d'un grand nom de la philosophie esthétique, mais aussi celle d'un logicien. Cette double casquette le conduit à la conviction que « l'intégration des arts dans notre concept du cognitif, et donc dans le processus éducatif complet, est d'une importance vitale pour les étudiants qui ne sont pas destinés à devenir des artistes » (1994, p. 66), ou encore que « la façon dont les œuvres d'art peuvent être comprises et créées, et à travers elles nos mondes, doit être intégrée à l'éducation de base que reçoivent les millions d'entre nous qui ne seront jamais des artistes d'aucune sorte » (idem).

La reconnaissance de l'importance éducative majeure des arts est au cœur de la pensée éducative de l'art. Nelson Goodman lui procure assurément un fondement cognitif décisif. Dans cette conception, la conduite esthétique, en tant que conduite cognitive, l'attention esthétique, est hissée au rang de « composante de base du profil mental humain », comme l'écrit Jean-Marie Schaeffer (2000, p. 15). À ce titre elle a pleinement vocation à devenir non seulement une éducation de base, mais aussi une éducation pour tous, étendue, généralisée à ces millions d'élèves et futurs citoyens qui ont droit à une éducation complète.

Convaincu du rôle éducatif des arts, je ne peux qu'acquiescer. Et pourtant je m'interroge : que l'éducation artistique se développe au profit de tous, qu'elle se généralise en ce sens, soit, l'éducation cognitive comme l'exigence démocratique le commandent ; mais suffit-il de la sortir des marges pour y parvenir ? La « généralisation » comme processus démocratique peut-elle être correctement pensée sous la métaphore de la marge et du centre ? Cette métaphore ne fait-elle pas

au contraire obstacle à cette réflexion en l'enfermant dans sa formulation binaire? *Que* voulons-nous, *pour tous*, quand nous demandons l'accès de tous à l'art et à la culture, et la généralisation des dispositifs éducatifs censés en être le moyen? La problématique de la généralisation, on le pressent, ne saurait être réduite à la seule considération pragmatique des moyens. L'enjeu qu'elle enveloppe est d'abord d'ordre politique, et la question posée relève sur le fond de la philosophie politique : elle est celle de la démocratie et de la démocratisation. On ne peut répondre à la question: « qu'est-ce que « généraliser? » sans engager une autre question : « qu'est-ce que démocratiser? » ; « qu'est-ce que la démocratie? ». La difficulté, ici, est sans doute que la généralisation se donne comme une sorte d'évidence démocratique du même coup soustraite à l'analyse.

À ce premier type d'interrogation, j'en ajouterai un second, sans doute plus troublant dans la perspective d'une pensée éducative de l'art : la démocratisation exige-t-elle vraiment que l'éducation artistique soit tirée des marges où elle est apparemment reléguée? Qu'y gagne-t-elle? Posons la question de façon moins consensuelle encore : est-on bien sûr qu'en tirant l'éducation artistique de ses marges on ne la privera pas du même coup d'une dimension constitutive de sa spécificité éducative? Énonçons-le avec moins de précautions encore : la puissance éducative de l'art n'est-elle pas tributaire d'une forme particulière de marginalité?

La pensée éducative de l'art et la critique artiste

Ces considérations pourraient n'être malencontreusement perçues que comme une forme d'aristocratie ou d'élitisme. Elles s'appuient pourtant sur un trait qu'on trouve presque constamment présent dans la pensée éducative de l'art depuis la fin du 18^{ème} siècle, et que la problématisation cognitive de l'éducation artistique ne permet pas de bien prendre en compte : la part qu'y tient la critique artiste. Comme le montrent Luc Boltanski et Ève Chiapello, il existe deux types distincts de la critique, traversant l'histoire sociale et politique tout au long du 19^{ème} siècle, et venant jusqu'à nous : la critique sociale, la plus aisément et couramment identifiée, mais aussi la critique artiste, plus méconnue, sans doute parce qu'on a pu la confondre avec la critique sociale, ou que celle-ci paraisse l'englober. Elles se différencient nettement selon les valeurs qu'elles portent ou récusent, et d'abord par ce que les auteurs du *Nouvel esprit du capitalisme* appellent leurs « sources d'indignation ». Du côté de la critique sociale, celle qui nous est la plus familière, en raison de ses développements dans le socialisme et dans le marxisme, et de ses prolongements dans la sociologie critique, la dénonciation porte sur la misère, et plus encore sur les inégalités dont le capitalisme est l'origine, dont il se nourrit et ne cesse d'accroître. Elle s'en prend aussi aux intérêts particuliers moteurs de la société bourgeoise et dont le jeu égoïste conduit à la destruction des liens sociaux et des solidarités. Ses valeurs sont donc celles de l'égalité, de la solidarité, du progrès social. La critique artiste fait entendre une autre tonalité dans ses indignations. Elle dénonce le capitalisme

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 » (2000, p. 82) ; mais il est mis en cause tout autant comme « source de *désenchantement* et d'inauthenticité des objets, des personnes, des sentiments, et, plus généralement, du genre de vie qui lui est associé » (idem). On le voit, les valeurs dont est porteuse cette critique sont caractéristiques du paradigme esthétique : autonomie créatrice, « sens du beau et du grand » (p. 83), dont la perte comme celle du sens sont imputées à la standardisation et à la marchandisation du monde. La figure de l'artiste se lève alors comme celle d'un antidote à la dérégulation capitaliste, et oppose à l'assujettissement l'authenticité de la liberté esthétique.

Les deux formes de la critique ne sont pas seulement distinctes, elles ont aussi été en opposition, comme en témoigne la figure du poète romantique, ou encore le vif rejet dont elle a été l'objet la critique artiste dans les formes socialistes et marxistes qu'a prise originellement la critique sociale. Il n'en reste pas moins qu'il existe aussi un socialisme, comme celui d'un William Morris, dans lequel la critique artiste vient au tout premier plan des engagements et des valeurs. On notera par ailleurs que les pédagogies qui donnent une place centrale à l'éducation artistique comme les politiques éducatives qui la promeuvent aujourd'hui le font à partir d'un argumentaire qui emprunte beaucoup à la critique artiste, tout en l'enrôlant au service des valeurs de la critique sociale. Une généalogie approfondie de la pensée éducative de l'art³ se devrait de suivre le fil de cette critique, parce qu'elle en est la composante majeure, qu'elle accompagne l'édification d'un paradigme esthétique en éducation. La pierre fondatrice en a été posée avec ces *Lettres* dans lesquelles le poète, dramaturge et philosophe Schiller avait entrepris de convaincre un prince éclairé d'investir dans l'éducation esthétique de ses sujets-citoyens et de l'humanité tout entière son souci de la liberté, dans une Europe où dans le sillage de la Révolution française égarée dans la Terreur la liberté cherche son chemin ; *Lettres* où Schiller entreprend de démontrer, à ceux qui tiennent entre leurs mains le pouvoir d'infléchir l'ordre du monde, que le problème politique qui secoue l'Europe ne peut être résolu qu'en empruntant le chemin de l'esthétique, et dans lesquelles il leur rappelle, en les faisant précéder de l'épithète empruntée à Rousseau⁴, que ce chemin seul est susceptible d'agir sur ce qui conduit les hommes, le sentiment, les caractères, les sensibilités.

Les ouvriers saint-simoniens, qui, en France, aux origines du projet socialiste, dans la période qui prolonge la révolution de 1830, avaient choisi de prendre sur

3 Pour une première esquisse de cette généalogie, voir Kerlan, A. (2019). De quoi l'EAC est-elle le nom ? Quelques éclairages généalogiques. Dans Barrère, A., Montoya, N. (2019). (Dir). *L'éducation artistique. Mythes et malentendus*. Paris : L'Harmattan, p. 21-62 ; et Kerlan, A. (2014). La « critica artista » en educación. Elementos de una genealogía. In Espinosa, J, Robert, A. D. (2014). (Coord). *Epistemología social, pensamiento crítico. Pensar la educación de otra manera*. Mexico : Juan Pablos editor. Ediciones minimas, p.195-211.

4 Rappelons cet épithète : « Si c'est la raison qui fait l'homme, c'est le sentiment qui le conduit ».

leur temps de repos pour chercher l'émancipation dans l'écriture, dans la poésie, le journalisme, la philosophie, ces ouvriers-là n'avaient peut-être pas lu Schiller ; c'est pourtant sa maxime qu'il avait décidé de mettre en œuvre, par la beauté trouver le chemin de la liberté. Ils sont maçons, tailleurs, lingères, menuisiers, charpentiers, vidangeurs et cordonniers, ouvriers le jour mais « intellectuels » la nuit, bousculant, contestant ainsi ce que Jacques Rancière, qui leur a consacré ce livre étonnant qu'est *La nuit des prolétaires* (1981), appelle le « partage du sensible » imposé, la forme d'organisation sensible de l'existence. Cette plongée de Jacques Rancière dans ce qu'il appelle, dans le sous-titre de son ouvrage – ouvrage tiré de son travail de thèse – les *Archives du rêve ouvrier* – signale un jalon trop méconnu de la pensée éducative de l'art comme pensée politique. Rancière lui-même, dans ses différents travaux consacrés à l'esthétique et son articulation avec la question éducative abordée dans *Le maître ignorant* pose un nouveau et précieux jalon pour l'analyse du paradigme esthétique. Le thème du « partage du sensible » est une notion trop complexe pour être suffisamment éclairée dans cette simple évocation ; retenons au moins qu'avec elle Jacques Rancière circonscrit le terrain de l'esthétique comme celui où aujourd'hui « se poursuit une bataille qui porta hier les promesses de l'émancipation et les illusions et les désillusions de l'histoire » (2000, p. 8).

C'est sur ce même terrain et sous un angle assez comparable que se développe le propos de Herbert Marcuse dans l'ouvrage paru en 1977, *Die Permanenz der Kunst : Wider eine bestimmte Marxistische Aesthetik*, édité en français en 1979 sous le titre : *La dimension esthétique. Pour une critique de l'esthétique marxiste*. C'est bien à une articulation de la critique artiste et de la critique sociale qu'y travaillait Marcuse. À ses yeux, La critique sociale est incomplète aussi longtemps qu'elle demeure incapable d'intégrer la dimension esthétique comme dimension de notre humanité. Sans cette intégration, l'émancipation ne peut être pleinement réalisée.

Dans les marges mais au centre ? Les hétérotopies

Ces quelques indications rapides n'ont pas d'autre but que de signaler la nécessité d'une généalogie de la pensée éducative de l'art et d'en évoquer quelques jalons. Leur principal intérêt, dans la perspective de mon propos, est de nous reconduire aux questions que soulève la perspective de généralisation dans le champ de l'éducation artistique, en invitant à surmonter ou à contourner la métaphore de la marge et du centre, et l'opposition binaire qu'elle impose.

Examinons donc la problématique de la généralisation sous un autre angle. Si le pouvoir éducatif et émancipateur de l'art est inséparable de sa dimension critique, ne devrait-on pas maintenir les lieux ou les dispositifs où il peut se développer et se transmettre dans les marges qui le préservent ? Ce qui croît dans l'ombre protectrice des marges ne risque-t-il pas de s'étioler dans la pleine lumière du centre ? Et surtout : dans quelle mesure la dimension critique de l'éducation artistique peut-elle résister à son rapatriement dans une centralité dont précisément la dominance,

et les valeurs et les finalités qui fondent cette domination, sont la cause même de sa relégation, de sa marginalisation ? La généralisation ne risque-t-elle pas, dès lors, de n'être que le nom pour ne pas dire la couverture d'un commode consensus – l'art, ça ne peut faire que du bien, n'est-ce pas ... – dans lequel la visée critique ne peut que se dissoudre ? La situation que la fable de Nelson Goodman nous décrit, l'inversion du centre et des marges, est bel et bien une fiction, une simple expérience de pensée, et c'est bien pourquoi elle ne peut avoir lieu que sous d'autres cieux, sous ceux de la planète Mars. Sur la planète Terre, il en va tout autrement, le réel a ses lois et ses déterminismes, dont la marginalisation est une conséquence qui n'a rien d'accidentelle : l'institution universitaire, dans sa forme même – ce que les sociologues appellent la forme scolaire –, résiste structurellement aux changements qu'impliquerait l'intégration en son centre des valeurs marginalisées, à moins de les digérer dans sa propre logique et son propre intérêt⁵.

Alors rester dans les marges ? Mais n'est-ce pas, sinon renoncer à la vocation éducative et émancipatrice de l'art, la réserver à quelques-uns ? Nous sommes ici confrontés à une forme de paradoxe démocratique. Comment une politique éducative pourrait-elle, aussi sincères soient ses ambitions démocratiques, tenir *ensemble* et l'ambition d'une éducation artistique pour tous, *et* sa vocation critique et émancipatrice ? Le paradoxe démocratique peut alors se formuler en ces termes : Si la préservation du potentiel éducatif le plus précieux de l'art, sa dimension critique, commande de le maintenir dans une forme de marginalité, comment les dispositifs éducatifs qui le portent peuvent-ils bénéficier de la fécondité des marges *et néanmoins agir sur le centre* ? Ou encore : comment être à la fois « marginal » et néanmoins « central » ?

Impossible, semble-t-il. Et pourtant, certains lecteurs de Michel Foucault l'auront appris en s'attelant à la lecture de ses *Dits et écrits*, il existe bien, dans nos sociétés, au sein de nos cultures, de tels lieux improbables, à la fois dans les marges et au centre, des lieux qui entretiennent avec les sociétés qui les abritent un rapport tout à la fois de centralité et d'exceptionnalité, de marginalité. On les trouve, selon l'auteur, qui semble leur donner une valeur quasi anthropologique, dans toutes les cultures. « C'est là une constante de tout groupe humain » (2001, p. 1575), écrit-il, et aucune culture au monde n'y échappe. Michel Foucault leur avait donné un nom et consacré une étude, rendue publique dans un premier temps en 1967 dans le cadre d'une conférence, publiée en 1984, puis reprise dans le volume II des *Dits et écrits* (texte 360) où on peut la lire aujourd'hui sous le titre : « Des espaces autres ». Ces lieux, ces espaces différents et paradoxaux – au moins pour la logique binaire qu'impose la métaphore de la marge et du sens – l'auteur les appelait des

5 Notons au passage que selon les auteurs du *Nouvel esprit du capitalisme*, c'est précisément ce type de « digestion » des valeurs de créativité, de projet, de travail en commun, etc. que lui opposait dans les années 1970/1970 la révolte de la jeunesse étudiante – c'est-à-dire le vivier des futurs cadres dont il avait besoin – que le capitalisme a surmonté la crise dans laquelle il était pris.

« hétérotopies ». Ce ne sont pas des lieux utopiques, mais bien des lieux réels. Des exemples ? « Les maisons de repos », « les cliniques psychiatriques », « les prisons ». Mais aussi « le collège, sous sa forme du 19^{ème} siècle », « le service militaire », « le voyage de noces ». Et encore les cimetières, les jardins, les musées, les théâtres, les bibliothèques. Et même les maisons closes !

La définition générale que donne Foucault de ces diverses hétérotopies dégage ce qu'elles ont de commun, et en souligne le trait qui retient toute notre attention: leur forme paradoxale, nécessairement paradoxale. Ces hétérotopies, ces espaces autres, explique-t-il, ont « la curieuse propriété d'être en rapport avec tous les autres emplacements, mais sur un mode [tel] qu'ils suspendent, neutralisent, ou inversent l'ensemble des rapports qui se trouvent par eux désignés, reflétés ou réfléchis» (p.1574). Cette définition nous donne de surcroît à comprendre la fonction des marges dans leur relation dialectique au centre, et éclaire du même coup leur fertilité critique : suspension, neutralisation, ou inversion des rapports et centraux dont elles sont précisément les marges. C'est là ce qui est en jeu chez les ouvriers saint-simoniens taillant à même le temps du sommeil les espaces de l'émancipation par l'art : non seulement suspension, non seulement neutralisation, mais inversion du partage du sensible imposé. Ces espaces autres, parce qu'ils recompose la forme de l'organisation sensible de l'existence, sont nécessairement des espace-temps. Jacques Rancière nous le rappelle : « l'émancipation est d'abord une reconquête du temps, une autre manière de l'habiter » (2018, p. 33). Et Michel Foucault remarquant que « les hétérotopies sont liées, la plupart du temps, à des découpages du temps », leur associe, « par pure symétrie, des hétérochronies » (1994, p. 1578).

Conclusion. Des hétérotopies et des hétérochronies éducatives nécessaires

Voilà dès lors ce qu'il convient de préserver pour que soit préservé la promesse émancipatrice de l'art, sa pleine fonction d'éducateur de l'humanité sur la voie de l'émancipation : les espaces autres de l'esthétique, les scènes éducatives de l'esthétique, comme espace-temps de la suspension et de l'inversion du partage du sensible. La leçon vaut pour ces lieux éducatifs qui se mettent en place aujourd'hui aux portes des écoles et même en leur sein : il faut qu'ils soient, dans l'école même où ils s'implantent, ou dans son voisinage, dans un rapport avec le monde scolaire et l'univers pédagogique qui soit un rapport de suspension, voire même d'inversion. Il faut que les politiques éducatives qui les portent aient le courage de les porter jusqu'au bout comme tels : des opérateurs d'inversion émancipatrice. Qu'elles décident d'en faire « 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 (...) sont à la fois représentés, contestés et inversés » (Foucault, 1994, p. 1574). La pensée éducatrice de l'art ne peut être que la pensée et la défense des hétérotopies et des hétérochronies éducatives nécessaires à l'activation du potentiel éducatif et émancipateur de l'art.

Telle me semble être la leçon de Foucault dont peut s'inspirer la pensée éducative de l'art, la démarche qu'elle peut faire sienne : s'intéresser à ce qui se fait et se pense dans ces marges que sont les hétérotopies de l'esthétique où l'art et les artistes se font « éducateurs », afin de réinterroger le texte central à partir de ce qu'il relègue ou tolère dans ses marges.

* * *

Bibliographie

- BOLTANSKI, L., CHIAPELLO, E. (2000). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1974). *L'éducation morale*. Paris : PUF.
- FOUCAULT, M. (1984, 1994). Des espaces autres. Dans *Dits et écrits*. Volume II. Paris : Quarto Gallimard, p. 1571-1581.
- GOODMAN, N. (1996). *L'art en théorie et en action*. Paris : Éditions de l'Éclat.
- KERLAN, A. (1998). *La science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable*. Bern, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien : Peter Lang.
- KERLAN, A. (2004). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique. Contribution philosophique à l'analyse d'un paradigme*. Québec : Presses de l'université Laval.
- KERLAN, A. (2014). La « critica artista » en educación. Elementos de una genealogía. In Espinosa, J, Robert, A. D. (2014). (Coord). *Epistemología social, pensamiento crítico. Pensar la educación de otra manera*. Mexico : Juan Pablos editor. Ediciones minimas, p.195-211.
- KERLAN, A. (2019). De quoi l'EAC est-elle le nom ? Quelques éclairages généalogiques. Dans Barrère, A., Montoya, N. (2019). (Dir). *L'éducation artistique. Mythes et malentendus*. Paris : L'Harmattan, p. 21-62.
- MARCUSE, H. (1979). *La dimension esthétique. Pour une critique de l'esthétique marxiste*. Paris : Seuil.
- RANCIERE, J. (1981). *La nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier*. Paris : Fayard.
- Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible*. Paris : La fabrique.
- RANCIERE, J. (2018). *Les temps modernes. Art, temps, politique*. Paris : La fabrique.
- Schaeffer, J.-M. (2000). *Adieu à l'esthétique*. Paris : PUF.
- SCHILLER, F. (1795, 1943, 1992). *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*. Paris : Aubier, p. 89.
- SHERRINGHAM, M. (1992). *Introduction à la philosophie esthétique*. Paris : Payot.

Revista digital: www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/modernoscontemporaneos



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.