

L'art pour apprendre mieux ? Pour apprendre autrement ? Pour changer les lieux d'éducation ? Oui, car il s'agit de considérer l'enfant comme personne, dans sa dimension cognitive, certes, mais aussi dans ses dimensions sociale, affective, sensible, esthétique. Voilà peut-être la clé du pouvoir éducatif de l'art : profondément individualisant – s'adressant à chacun au plus près de lui-même – et profondément socialisant – permettant à chacun de s'ouvrir à l'autre, aux autres. C'est pourquoi l'éducation artistique est plus que jamais nécessaire à la démocratie.

Ce texte propose un parcours qui s'efforce à la fois d'illustrer, d'expliquer et d'informer, mais aussi d'interroger : pourquoi avons-nous plus que jamais besoin d'art ?

Alain Kerlan est philosophe, professeur en sciences de l'éducation à l'université Lyon2. Son travail se situe aux carrefours de la philosophie et de la pédagogie, de l'art et de l'éducation. Il est l'auteur de nombreux ouvrages dont, avec Françoise Carraud, Céline Choquet, Samia Langar, *Un collège saisi par les arts* (édition de l'Attribut, 2015).

Samia Langar est doctorante à l'université Lyon2. Sa thèse analyse les répercussions sur l'éducation des évolutions de l'islam dans la société française. Elle collabore également aux travaux du laboratoire Éducation Cultures Politiques concernant l'art, l'éducation et la médiation.

yapaka.be

Coordination de l'aide
aux victimes de maltraitance
Secrétariat général
Fédération Wallonie-Bruxelles
de Belgique
Bd Léopold II, 44 – 1080 Bruxelles
yapaka@yapaka.be




FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

CET ART QUI ÉDUQUE

ALAIN KERLAN - SAMIA LANGAR

yapaka.be

82

LECTURES

TEMPS D'ARRÊT

CET ART QUI ÉDUQUE

Alain Kerlan
Samia Langar

yapaka.be

Cet art qui éduque

*Alain Kerlan
Samia Langar*

Temps d'Arrêt / Lectures

Une collection de textes courts destinés aux professionnels en lien direct avec les familles. Une invitation à marquer une pause dans la course du quotidien, à partager des lectures en équipe, à prolonger la réflexion par d'autres textes. – 8 parutions par an.

Directeur de collection : Vincent Magos assisté de Diane Huppert ainsi que de Meggy Allo, Laurane Beaudelot, Philippe Duffromont, Philippe Jadin et Claire-Anne Sevrin.

Le programme yapaka

Fruit de la collaboration entre plusieurs administrations de la Communauté française de Belgique (Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Direction générale de l'aide à la jeunesse, Direction générale de la santé et ONE), la collection « Temps d'Arrêt/Lectures » est un élément du programme de prévention de la maltraitance yapaka.be

Comité de pilotage : Annalisa Casini, Marc De Koker, Etienne De Maere, Stephan Durviaux, Nathalie Ferrard, Ingrid Godeau, Louis Grippa, Françoise Guillaume, Pascale Gustin, Françoise Hoornaert, Francine Roose et Juliette Vilet.

Ce texte est publié en marge de l'intervention d'Alain Kerlan intitulée « L'enfance et la poésie de l'ordinaire - L'enfant, l'artiste, une alliance substantielle » au colloque « Enfants, poètes du quotidien » tenu en novembre 2014. Ce colloque a été le fruit d'un partenariat entre le Centre culturel/Théâtre de Namur, le Théâtre des Zygomars (compagnie professionnelle de théâtre jeune public) et l'ONE-Namur.

Une initiative de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique.

Éditeur responsable : Frédéric Delcor – Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique – 44, boulevard Léopold II – 1080 Bruxelles.
Juin 2015

Quand l'artiste se fait pédagogue.

Quelques scènes d'une éducation pas vraiment ordinaire .5	
Un plasticien à la crèche	5
Une artiste conceptuelle à la maternelle	7
La démarche artistique comme démarche éducative	8
Quand la danse commence	10
La diversité des arts	12
Un mouvement mondialisé	13

L'art, recours éducatif ?

Des sociétés saisies par les arts	15
L'entrée des artistes	15
L'art en suspicion	16
L'ambivalence de l'art	18
Plaidoyer pour l'éducation esthétique de l'humanité	19
L'art, recours social et politique	20
L'art, recours social et politique ? Pourquoi ?	22

Quels effets ?

Ce que l'art « fait » et « ne fait pas » à l'école et ailleurs . .25	
La pression évaluative	25
Qu'attend-on de l'art ?	26
L'impact de l'art : principaux effets sur les élèves	28
Ce que l'art fait aux enseignants, aussi	31
Du côté des parents : un effet médiateur	32

La puissance éducative de l'art : comment l'expliquer ? 35

« L'éveil de l'âme » et la « moralisation »	35
De l'art comme moyen à l'art comme fin	36
Autonomie de l'art, primauté de l'expérience esthétique . .38	
Qu'est-ce que l'expérience esthétique ?	39
Une création radiophonique comme expérience esthétique	41

L'expérience esthétique,

nouvelle conquête démocratique ?	43
Une nouvelle étape de la démocratisation culturelle	43
Avant le Musée, la forêt...	44

De la démocratisation culturelle à la démocratie	46
Former le sujet	48
La norme et la loi	50
Créativité, création.....	51
Bibliographie.....	55

Quand l'artiste se fait pédagogue. Quelques scènes d'une éducation pas vraiment ordinaire

Commençons par une fable, qui n'en est pas tout à fait une ; une fable comme en usaient les philosophes du 18^e siècle, comme en usait un Voltaire avec son *Zadig* pour nous inviter à mieux nous voir et mieux nous comprendre nous-mêmes, à mieux comprendre notre monde. Imaginons donc que nous ayons effectué un long et lointain voyage en d'autres lieux, et que nous soyons de retour, avec ce regard neuf que donne pour un moment l'éloignement. Supposons que nous retrouvions, trente ou quarante ans après, l'école que nous avons fréquentée, ou nous avons peut-être même exercé, ou encore quelque autre lieu consacré à l'enfance et à l'éducation.

Un plasticien à la crèche

Assurément, les changements que nous constaterions seraient nombreux et très remarquables. Celui sur lequel nous voudrions nous arrêter n'est sans doute pas le plus spectaculaire, il n'en est pas moins particulièrement significatif : ce qui pourrait bien nous étonner, au retour de ce voyage imaginaire, ce serait peut-être la place nouvelle faite aux arts et aux artistes, le rôle éducatif croissant qui leur est reconnu, et même la présence, l'engagement des artistes eux-mêmes dans la tâche éducative.

Et il y a là en effet matière à étonnement. Notre première visite concernera la toute petite enfance. Oui, nous sommes bien dans une crèche, et cette crèche

accueil, parmi ces tout petits enfants dont certains ne marchent pas encore, un plasticien en résidence. Il s'appelle Pierre Laurent. Que vient donc faire un artiste dans une crèche ? Pour répondre, il faut commencer par observer. L'artiste a conçu un mobilier – des bacs à roulettes – permettant la découverte et la manipulation de matières et matériaux divers, l'exploration ritualisée des potentialités sensorielles et créatives. Les enfants y organisent des constructions architecturales, des narrations éphémères et sans paroles, à partir d'objets et de figurines. Le jardin extérieur est utilisé comme une friche, pour les collectes : les enfants explorent, découvrent, partagent et transforment leurs trouvailles dans les bacs. Au fur et à mesure, observe l'artiste, les enfants s'autonomisent dans l'usage des ressources et la gestion du territoire en partage.

Mais pourquoi faire appel à un artiste ? Par souci de l'authenticité et de l'intensité de l'expérience partagée. Pour retrouver par d'autres voies les fondamentaux éducatifs parfois émoussés par l'habitude et les contraintes routinières propres à la vie en collectivité. Quand on l'interroge sur son engagement d'artiste auprès de ces tout petits, Pierre Laurent met au premier plan l'enjeu du sensible, de l'éducation sensible, clé, base, selon lui, de l'autonomie. Sa visée est de rendre possible, par l'art, un espace éducatif où l'autonomie est « produite avant tout par une sensibilisation à la diversité tactile, sensorielle, des matériaux, une éducation où l'enfant est éduqué pour aller à la recherche de sensations variées, diversifiées, sans attente, sans jugement », nous explique-t-il. La visée demeure identique, bien entendu, en école maternelle, où Pierre Laurent intervient également, y compris pour des résidences de longue durée ; elle est la perspective générale de toutes ses interventions, quel que soit l'âge du public concerné, quelles que soient ses particularités et ses spécificités.

C'est là un point commun à la plupart des artistes-intervenants : dès lors qu'il s'agit d'entrer dans une expérience esthétique partagée, dans une démarche de création partagée, la porte d'entrée reste la même pour tous, également ouverte à tous, comme un bien commun au sein duquel les différences d'âge et les

spécificités tendent à s'effacer. Et c'est bien en effet la ligne de conduite que se donne Pierre Laurent dans ce qu'il nomme ses « actions artistiques participatives » : que ce soit dans le cadre d'une résidence de création engageant un large public scolaire, aussi bien que dans celui d'une résidence de création avec un public d'adultes porteurs de handicap.

Une artiste conceptuelle à la maternelle

Mais continuons notre voyage. Nous sommes cette fois dans une école maternelle. Dans une « petite » école – « petite », car elle ne compte « que » deux classes – qui dispose cependant d'un assez vaste espace. Les enfants les plus jeunes ont tout juste deux ans. Au beau milieu de l'école, une sculptrice, Erutti, dispose d'un vaste espace d'atelier, installé depuis la rentrée scolaire. Erutti se trouve dans cette école pour une résidence de longue durée : elle y sera présente trois années consécutives, pour y tenir atelier deux jours chaque semaine, y travailler, y faire œuvre en tant qu'artiste avec les enfants.

La classe elle-même se donne des allures d'atelier d'artiste : on y trouve toutes sortes de matériaux et d'outils peu fréquents, et même pour certains, inimaginables dans une école maternelle : des clous et des marteaux, des tenailles ! Erutti s'en amuse, mais s'émerveille de l'habileté, des aptitudes et des audaces dont s'avèrent capables les enfants, du sérieux et du sens des responsabilités dont ils font preuve, au plus grand étonnement des éducateurs, succédant, il faut bien l'avouer, à leur inquiétude initiale. Elle savoure cet esprit d'atelier : cela évoque, dit-elle, ces symposiums de sculpteurs où les artistes travaillent côte-à-côte, coude-à-coude. Il suffit au visiteur d'observer ces visages d'enfants rassemblés autour de l'artiste, ou bien penchés sur le travail et l'œuvre en cours : l'attention, la concentration dont ils font preuve lui permettent de comprendre aussitôt ce que veut dire l'artiste.

Cette sculptrice et plasticienne développe une œuvre personnelle d'une facture relevant de ce qu'on appelle

« art conceptuel », et d'un genre « monumental ». Et dans l'école, elle est et demeure un « artiste conceptuel ». Cet aspect de son travail personnel et de sa démarche d'artiste est aussi au cœur de son travail avec les enfants. Il est partout visible dans la classe-atelier où s'inscrivent les traces et les témoignages de ce travail en cours : des maquettes, des silhouettes à échelles variées, un vocabulaire spécifique qui s'affiche aux murs et au tableau : lourd/léger, équilibre/déséquilibre, monumental...

Le projet dans lequel l'artiste a embarqué les enfants est ambitieux : concevoir et construire grandeur nature une sculpture monumentale qui sera composée de tubulures agencées, et qui sera installée dans la cour de l'école. La facilité avec laquelle ces jeunes enfants entrent néanmoins dans cet univers n'est pas la moindre des surprises. Décidément, s'agissant du domaine de l'art et de l'esthétique, de la rencontre entre l'enfant et l'artiste, il faut s'attendre à devoir réviser les idées que l'on se fait au sujet de « ce dont les enfants sont capables ». C'est d'ailleurs ce que disent souvent les enseignants engagés dans l'aventure d'une résidence artistique dans leur école.

La démarche artistique comme démarche éducative

Notre exploration de cette nouvelle planète où les artistes sont dans les écoles un peu comme chez eux commence tout juste, et une première interrogation nous arrête : les artistes sont-ils donc devenus des pédagogues ? Des suppléants pédagogiques ? Ce serait aller bien vite en besogne et commettre une lourde erreur d'interprétation que de s'arrêter à cette conclusion. Observons encore, écoutons artistes et éducateurs parler de cette aventure commune ; nous l'avions déjà pressenti, il faut absolument y insister : c'est bien en tant qu'artistes – et non « animateurs », « médiateurs », ou tout autre substitut pédagogique – que les artistes sont aujourd'hui invités à œuvrer dans le champ éducatif, et c'est bien en tant qu'artistes qu'ils s'y engagent.

Dans l'école (ou dans tout autre lieu éducatif) l'apport éducatif de l'artiste-intervenant est fondamentalement tributaire de sa démarche artistique, en lien intime et structurel avec l'œuvre et la démarche spécifique qui la nourrit. D'une certaine façon, la « pédagogie » de l'artiste, c'est d'abord sa démarche d'artiste. Le travail de l'œuvre se poursuit dans le travail « pédagogique » avec les enfants. Pierre Laurent et Erutti s'accorderont sans réserve là-dessus : leurs démarches et leurs univers d'artistes sont très différents, mais ce sont bien ces démarches et ces univers artistiques personnels qu'ils engagent avec les enfants.

Tout artiste-intervenant d'ailleurs l'accordera. Écoutons ce qu'en disait un autre plasticien, Vincent Prud'homme, interrogé à l'occasion d'une résidence dans une autre école maternelle : « Intervenir dans les écoles n'était nullement une difficulté. Mais j'y voyais un type d'énergie avec laquelle je me sentais en résonance. Il y avait dans cette démarche une légèreté, une spontanéité, dans le sens de mon travail. J'ai toujours recherché dans mon travail une certaine forme de légèreté ; d'ailleurs, tous les objets que j'ai pu produire étaient en balsa... Je trouve la même qualité de légèreté dans l'enfance et dans mon travail avec les enfants, un même type d'énergie. »

Chacune des étapes singulières que nous pourrions faire dans ces lieux éducatifs où interviennent des artistes mériterait un long arrêt. Mais il faut bien à présent accélérer notre exploration, changer d'échelle, tenter de prendre une vue d'ensemble du tableau qui se dessine sous nos yeux. Les exemples sont suffisamment nombreux et significatifs pour nous autoriser à une première généralisation. Nous n'avons pas seulement affaire à des expérimentations et à des innovations remarquables dont nous devons constater la diffusion croissante, mais peut-être bien à un mouvement suffisamment profond pour qu'écluse en des lieux divers une multiplicité de dispositifs témoignant d'une mobilisation de l'art et des artistes, des disciplines artistiques dans leur diversité, au profit de l'éducation, de la préoccupation d'éduquer.

Quand la danse commence

Nos premiers pas dans ce monde étonnant, où l'artiste se soucie lui aussi d'éduquer, nous ont d'abord menés à la rencontre de plasticiens. N'allons pas croire que ce souci et cette responsabilité d'éduquer soient le lot des seuls plasticiens. Certes, la proximité que le plasticien peut entretenir avec cet enfant qui dessine si tôt, et si tôt dans son développement manifeste un besoin et un goût spontanés pour les formes et les couleurs, peut expliquer une sorte de privilège de l'artiste plasticien dans la mission éducative à laquelle sont aujourd'hui conviés et associés les artistes. Picasso ne confiait-il pas à son ami le photographe Brassai, en une formule tout aussi lumineuse qu'énigmatique, qu'il lui avait fallu « toute une vie pour apprendre à dessiner comme un enfant » ?

Oui, mais les chorégraphes qui acceptent l'aventure de la résidence en milieu scolaire, ou plus largement éducatif, témoignent tout autant de la richesse qu'est pour eux le matériau que leur offre le répertoire des mouvements qui constituent le quotidien des élèves, et plus largement des publics avec lesquels une résidence peut les conduire à travailler. Anne Lopez et sa compagnie *Les gens du quai* ont pu le constater et en tirer tout profit. Ils ont été les premiers artistes à prendre en charge une année entière – pendant six heures par semaine – classe artistique expérimentale installée dans un collège français, première et décisive étape d'une expérimentation puisque celle-ci, engagée avec la première classe du secondaire, devait se poursuivre pour les mêmes élèves quatre années consécutives, avec d'autres artistes, d'autres compagnies. Anne Lopez n'est sans doute pas près d'oublier cette aventure, et ses retentissements jusque dans son travail de création et de direction chorégraphiques.

Au cours d'un entretien, la chorégraphe en parle en des termes qui font aussitôt comprendre comment la contribution éducative de l'artiste ne peut frayer son chemin que dans une tension, une tension nécessaire à l'authenticité du travail chorégraphique, entre le corps à l'école et le corps révélé par la danse, advenant par

la danse, entre le temps qui rythme et institue la vie scolaire et celui que réclame le temps de la création : « Après, le moment fort, le moment difficile, cela a été de m'apercevoir que c'étaient des enfants comme tous les enfants de tous les milieux, très éparpillés, très stimulés et très actifs, avec un rapport au temps qui est un temps de quantité de production : il faut que tout ait du résultat, des effets... Donc il fallait vider, et en même temps on m'a demandé de remplir. »

Tout est dit dans cette opposition du vide et du plein qui prend à contrepied l'attente scolaire. Et c'est précisément cette opposition, assumée, qui marque la possibilité d'ouvrir une autre modalité d'existence et d'expressivité du corps. Un moment est venu où pour Anne Lopez cette ouverture s'est faite : « Là, j'ai senti qu'ils avaient vraiment besoin d'une grande force artistique : c'est-à-dire que si moi je suis trop du côté pédagogique où si je suis trop du côté du résultat, trop du côté d'une demande qu'on me fait, les enfants ne voient pas la nécessité de ce que nous faisons » ; la classe artistique, pourrait-on dire ne « prend pas ». Par contre, explique Anne Lopez, le fait « de ralentir le rythme, de faire très peu de choses mais les mêmes choses, de vider l'espace, d'être dans un espace, de laisser résonner, d'écouter le silence, a produit des choses extraordinaires au niveau de la qualité. Fin décembre pour moi, même si au niveau de la concentration, de l'écoute, on n'y était pas complètement, on était arrivé vraiment à gratter le vernis superficiel, j'étais sûre que ces gamins là pourraient faire quelque chose d'artistique de très bon ».

Anne Lopez ne tient pas un autre discours quand il s'agit de ses interventions de chorégraphe auprès de patients d'un centre hospitalier atteints de la maladie d'Alzheimer ; ni quant il s'agit d'évoquer sa résidence auprès des étudiants d'une Grande École supérieure. C'est bien l'une des toutes premières leçons qu'il convient de tirer de nos premières rencontres avec les artistes intervenants : si les artistes d'aujourd'hui interviennent dans le champ éducatif, ce n'est pas, ce n'est pas seulement, parce que l'art et la pratique artistique seraient tout particulièrement bénéfiques à l'éducation

des enfants, des « nouveau-venus », selon l'expression de Hannah Arendt, mais parce qu'ils valent et sont nécessaires pour chacun, pour tout être humain.

La même conviction anime un musicien comme Jean-François Estagier, abordant sa rencontre avec les élèves experts que sont les élèves musiciens d'un Conservatoire national, où les danseurs d'un Opéra prestigieux, de la même façon qu'il procède avec les enfants d'une école maternelle : en les invitant à fouler lentement un parterre de feuilles mortes répandues sur le sol d'une salle, et à s'abandonner à cette expérience sensorielle : écouter, sentir les bruissements et les rythmes.

La diversité des arts

C'est bien la diversité des disciplines artistiques qui est aujourd'hui engagée dans l'aventure éducative. À la compagnie chorégraphique d'Anne Lopez succédait l'année scolaire suivante, également pour une résidence annuelle, la compagnie théâtrale *L'astrolabe* de Nicolas Pichot ; dans le même temps, un atelier d'écriture, avec l'écrivain Jean-Daniel Dupuy, associait le travail de la langue, dans ses fondations intimes, à celui de sa mise en espace. L'atelier d'écriture se poursuivait sur deux années, parallèlement pour la seconde année à l'accueil d'une résidence musicale, celle de Maguelone Vidal et des musiciens qu'elle avait associés à l'aventure. Celle-ci culminait la dernière année de l'expérimentation avec la tentative de réunir, autour d'une autre compagnie théâtrale, la compagnie *UstructureNouvelle*, dirigée par Mathias Beyler, des collaborations artistiques ouvertes à la diversité des arts, musique, performance plastique, création sonore.

Chacun des artistes de ces diverses disciplines pourrait dire comment ces résidences confrontaient les élèves – et tout autant les enseignants qui en étaient parties prenantes – aux fondamentaux de leur art, et comment cette confrontation était au principe des effets éducatifs qu'on pouvait en espérer. Ce que nous avons pu souligner, avec la chorégraphe Anne Lopez,

de la portée éducative de la reprise sur le plan de l'art de la gestuelle du quotidien, pourrait l'être tout autant du rapport premier à la langue, de l'engagement de soi avec l'autre dans l'espace théâtral, de l'univers des sons et des rythmes dont les sciences pédiatriques nous apprennent aujourd'hui qu'il enveloppe chacun avant même que de voir le jour, dès son éclosion et son séjour dans le ventre maternel.

Un mouvement mondialisé

Pour prendre la mesure de l'importance de ce mouvement d'engagement des artistes dans le domaine de l'éducation, et plus largement du recours éducatif à l'art, notre exploration devra s'élargir à l'échelle de la planète : non seulement de nombreux pays en Europe sont engagés, mais il s'agit bel et bien d'un mouvement d'ampleur mondiale. Tenons-nous en à deux ou trois exemples dont l'ampleur ne peut manquer de retenir l'attention. En Australie, dans l'État du Victoria, un ambitieux programme préventif en direction d'adolescents fragilisés et marginalisés, « en risque » de rupture sociale et de dérive délinquante (« at risk » teenagers), mobilisait une trentaine d'artistes et une cinquantaine de travailleurs sociaux et d'enseignants. Au Royaume-Uni, un ambitieux programme de « créativité » dans les écoles, les *Creative Partnerships* (CP) était développé au sein du système scolaire ; si son objectif était de modifier la structure et le fonctionnement du système éducatif en encourageant la créativité sous toutes ses formes, sa principale modalité d'action consistait à ouvrir l'école aux artistes et aux projets artistiques.

L'Europe n'est pas en reste, même si les actions et les dispositifs mobilisant l'art et les artistes n'ont pas nécessairement partout l'ampleur de ces vastes programmes des pays anglo-saxons. L'ordre du jour d'une manifestation organisée dans un partenariat entre l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE – Namur), le Centre culturel/Théâtre de Namur, le Théâtre des Zygomars, manifestation joliment intitulée « Enfants, poètes du quotidien », donnait une assez bonne idée

L'art, recours éducatif ?

Des sociétés saisies par les arts

de la diversité des angles sous lesquels la culture européenne peut envisager le recours éducatif à l'art et aux artistes. On pouvait y prendre des nouvelles de la commune de Reggio de Emilia (Italie), l'une des toutes premières villes d'Europe à avoir installé voici un demi-siècle l'artiste plasticien au cœur de l'école, y entendre un pédopsychiatre expliquer comment la relation esthétique au monde se noue déjà dans les premières sensations de la vie embryonnaire, un philosophe célébrer l'alliance de l'enfant et du poète présente dans notre culture depuis Baudelaire, tandis que différents intermédiaires, différentes « bulles » sonores et imagées, évoquaient ici l'attention portée à l'éveil sensoriel des tout petits, là l'ouverture des musées d'art au plus jeune âge.

Nos premiers pas exploratoires au pays de l'art qui éduque pourraient s'arrêter-là : les premières étapes suffisent à le montrer : oui, le recours éducatif à l'art et aux artistes a pris désormais une ampleur et une consistance qui doivent être prises en pleine considération. Certes, ce mouvement n'a pas partout le même impact, et il est encore bien des écoles qui n'ont pas la chance de bénéficier d'une résidence artistique ou alors d'un projet artistique ouvrant aux enfants les portes du musée ou du théâtre ; mais l'exigence qui porte ce projet travaille de plus en plus vivement les esprits, et frappe avec toujours plus d'insistance aux portes des institutions éducatives et culturelles. Comprendre cette exigence, en mesurer les enjeux, en déchiffrer les raisons et les significations, lui donner les meilleures chances de contribuer à l'œuvre éducative, telle est l'ambition à laquelle espèrent contribuer les pages qui suivent.

Voilà donc le fait qu'il faut désormais prendre en considération, un fait tout à la fois social, éducatif, esthétique : aujourd'hui, l'art et les artistes ont acquis, au moins dans le principe, une sorte de droit d'entrée dans le champ éducatif.

L'entrée des artistes

Mieux encore : ils y sont appelés. Le recours aux artistes, là où il s'agit d'éduquer, et plus largement dans le champ social, ne cesse de se développer, et cela en dépit de l'incertitude endémique et des aléas politiques que subissent régulièrement les crédits et les volontés qui le portent. À l'échelle de l'histoire sociale de l'art et de l'histoire éducative, le fait n'est pas mince, et devrait interpeller plus qu'ils ne le sont les sociologues et les historiens d'art, les spécialistes d'esthétique, et bien sûr les spécialistes d'éducation.

L'initiative peut être celle de l'artiste lui-même : voici une quinzaine d'années, un peintre français renommé, Gérard Garouste, ouvrait, dans un petit village de Normandie, La Guéroulde, un centre d'art et d'éducation qu'il avait choisi de baptiser *La Source*. À son invitation, des artistes y résident et accueillent en atelier des élèves en difficultés ; avec l'espoir d'aider ces jeunes, grâce à l'art pratiqué et vécu avec les artistes eux-mêmes, à vaincre leurs difficultés, à reprendre la route. L'une des plus belles œuvres de Gérard Garouste se trouve au Théâtre de Namur : les participants au colloque de novembre 2014 que nous évoquions dans le chapitre précédent, s'ils levaient les yeux vers le plafond de la grande salle de réception du Théâtre, pouvaient s'interroger sur l'enfant comme

« poète du quotidien » sous cette œuvre du créateur de *La Source*.

Ce peut être l'initiative d'une institution, comme celle de la ville de Lyon qui a permis l'ouverture et le financement du Centre *Enfance Art et Langages*, chargé de l'accueil en résidence de longue durée d'artistes dans ces écoles maternelles où nous avons déjà fait quelques haltes et quelques connaissances. La démarche peut venir d'une association, comme c'est le cas pour cette classe artistique expérimentale pariant sur l'impact de l'art au profit de la réussite éducative d'élèves d'un quartier « défavorisé », classe dans laquelle nous nous sommes également rendus dans le chapitre précédent.

L'art en suspicion

Le recours éducatif à l'art et aux artistes mérite d'autant plus de retenir l'attention qu'il rompt avec une suspicion, un désintérêt ou une marginalisation, quand ce n'était pas un interdit, qui n'ont cessé de peser longuement sur la fonction sociale et éducative de l'art. De Platon à Durkheim, une longue chaîne de refus, de rejets et de suspicions explique sans doute la place très inférieure laissée à l'art dans l'éducation, comme s'il s'agissait d'une activité mineure, à l'image de l'infériorité sociale et intellectuelle dont ont longtemps souffert la pratique artistique et le statut des artistes eux-mêmes.

Pour Platon, les poètes et les artistes étaient des éducateurs dangereux et devaient être chassés de la Cité. De quoi l'artiste est-il donc coupable, en quoi menacé-t-il l'ordre de la Cité ? Selon le philosophe, l'artiste est un « faiseur de fictions » (*République*, III, 396). Il est capable de contaminer, de toucher « même les sages », qui se laissent aller à l'émotion (*République*, X, 605-606). Il ne sert pas l'éducation morale : il n'est jamais « en état d'être utile aux hommes eu égard à la vertu » (*République*, X, 600-601). Il n'a jamais en vue la vérité, se consacrant à produire des « simulacres », des apparences « de trois degrés éloignées du réel »

(*République*, X, 598-599). Cet argument ontologique est décisif pour Platon.

La suspicion platonicienne traverse toute l'histoire de la culture et de l'éducation en Occident jusqu'à une date très récente. Durkheim en offre une belle illustration, au tournant du 19^e siècle. Émile Durkheim, le sociologue de l'école de la République, de la laïcité, tient l'imaginaire en suspicion dès qu'il s'agit d'éduquer : l'art et l'imaginaire seraient selon lui sources de désordres sociaux et moraux. Les reproches qu'adresse Durkheim à la culture et à l'éducation esthétiques rappellent très clairement ceux de Platon : la culture esthétique est « 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 ». C'est le domaine de l'irréel. L'art ne s'adresse qu'à l'imagination ; or les images ne peuvent éduquer l'esprit positif, elles lui tournent le dos.

De plus, une forme de suspicion sociale pèse sur les artistes : ils sont vus comme des « irréguliers » dans une époque hantée par la peur du désordre, de l'anomie. Les propos que nous citons sont tirés pour l'essentiel de *L'éducation morale* : un ouvrage qui fut d'abord le cours que donna Durkheim en contribution à la formation des enseignants du premier degré ; c'est dire à quel point l'éducation esthétique reste encore chez lui une question particulièrement sensible.

Cette longue tradition peut-elle expliquer la durable marginalisation de l'éducation artistique au sein du système éducatif ? Le constat peut être aisément établi : de la maternelle à l'université, tout se passe comme si la part éducative de l'art ne cessait de diminuer, jusqu'à disparaître, au fur et à mesure qu'on s'élève vers les plus hauts degrés de l'instruction ; comme si elle n'était pour l'essentiel que la part de la petite enfance et cédait la place aux choses sérieuses. Si la prise en compte de l'art et des pratiques artistiques est le plus souvent visible en maternelle, dès que l'enfant entre dans un système d'évaluation scolaire, l'art et les

pratiques artistiques peinent à échapper au statut des disciplines accessoires.

L'ambivalence de l'art

Quoi qu'il en soit, l'essor que connaît aujourd'hui le recours éducatif à l'art et aux artistes opère une rupture dans cette histoire culturelle. Il semble bien que nous assistions à un renversement remarquable d'une tendance pluriséculaire. Non seulement l'art sort de la marginalité éducative où il était maintenu, mais l'espérance d'un renouveau éducatif grâce à l'art semble se répandre. Dans un système éducatif en difficulté, sinon en crise, non seulement la solution, aux yeux d'un nombre croissant d'éducateurs, d'acteurs et de responsables éducatifs, *peut* passer par la voie artistique, mais mieux encore, elle le *doit*, si l'éducation ne veut pas renoncer à ses idéaux et à ses valeurs.

À vrai dire, ce renversement trouve également au sein de notre histoire culturelle ses points d'ancrage. À côté de la marginalisation de l'art et d'une forme d'iconoclasme éducatif jetant sur l'art et les artistes un opprobre durable, une valorisation particulièrement forte de ce même art et de ces mêmes artistes n'a cessé d'exister. Le rejet, curieusement, cohabite dans notre culture avec une idée de l'art que le romantisme a portée à son plus haut degré, et qui y voit au contraire une activité suprême, une voie d'accès privilégiée au sens, à l'harmonie, à la vérité. Au fond, le rejet recouvre une ambivalence constitutive. Penser la place de l'art en éducation exige de penser cette ambivalence. De Platon, là encore, nous sommes les héritiers. Moins le Platon de la *République* que celui du *Banquet* et du *Phèdre*.

Platon en effet est aussi le philosophe qui fait de la beauté une valeur parmi les plus hautes. Tel est le paradoxe : pour Platon, la Beauté est bien dans ce monde sensible ce qui nous approche le plus du monde intelligible. Elle est comme l'éclat, la lumière de l'être. L'amour du beau ouvre au monde intelligible ; sur ce chemin, il est le premier échelon, et le plus puis-

sant. C'est toute la leçon du *Banquet* et du *Phèdre*. Mais attention, Platon exalte la beauté qui montre le chemin de la vérité, et non pas l'œuvre d'art qui selon lui enferme dans l'illusion et le simulacre. Nous avons hérité de Platon doublement : de sa méfiance à l'égard de l'art en éducation, de sa valorisation extrême de la beauté. Mais nous avons hérité aussi du renversement qui s'opère dès lors que l'art lui-même est considéré comme le domaine par excellence de la beauté.

Plaidoyer pour l'éducation esthétique de l'humanité

Ce renversement a longuement cheminé ; il était déjà en marche sinon dans Platon lui-même, assurément dès les néo-platoniciens, et particulièrement dans les écrits de Plotin. Nous ne suivrons pas ici ce cheminement, ce n'est pas le lieu, mais il est bon qu'un ouvrage comme celui-ci, attaché à donner une vue d'ensemble de la part de l'art en éducation, en signale l'épaisseur historique : la longue mémoire, en cette matière, fait trop souvent défaut.

Les *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, du poète et dramaturge Friedrich von Schiller marquent une étape essentielle dans cette histoire. Lorsque Schiller, en 1795, adresse ces *Lettres* au duc Chrétien-Frédéric de Holstein-Augustenburg, l'ambivalence du platonisme et l'interdit éducatif touchant l'art sont levés, même si la suspicion n'est pas définitivement éteinte, comme en témoigne éloquentement le positivisme d'un Durkheim. Les *Lettres* de Schiller en effet peuvent être considérées comme un prodigieux manifeste en faveur de l'art et de l'éducation esthétique ; elles n'ont rien perdu de leur force et de leur actualité, plus de deux siècles plus tard.

Le poète s'y adressait à un duc, prince éclairé sans doute, mais bel et bien détenteur de la puissance politique d'alors. Et que lui disait-il ? Rien moins que ceci : Vous qui êtes soucieux du bonheur et de la liberté des hommes, consacrez votre pouvoir et votre action à l'accomplissement de cette fin en faisant œuvre d'éducateur

de l'humanité. Comment ? En permettant que chaque être humain bénéficie d'une éducation esthétique ; en vous attelant à une politique éducative qui accorde la primauté à l'éducation esthétique ; en commençant l'éducation de l'humanité par l'éducation esthétique.

Voilà en effet la grande idée de Schiller : seule l'éducation esthétique ouvre le chemin d'une éducation pleinement accomplie, parce qu'elle seule prend en considération l'homme dans la totalité de son être. La nature humaine est une nature divisée – entre « raison et instinct », dans le langage de Schiller. L'art les réconcilie et unifie la nature humaine. Sans cette base unifiée, l'être humain demeure inachevé et le chemin de la liberté voué à l'errance.

L'art, recours social et politique

Ce bref mais nécessaire détour historique ne nous aura pas éloignés de notre sujet. Bien au contraire. Il permet de donner sa pleine dimension philosophique et politique à la mobilisation de l'art à laquelle les préoccupations éducatives qui travaillent nos sociétés les engagent. En effet, à y regarder de plus près, le recours à l'art et aux artistes n'est pas seulement d'ordre éducatif, il est plus largement social et politique.

Aujourd'hui, loin de se cantonner à l'école et aux lieux éducatifs, l'engagement des artistes dans la société va de l'hôpital à la prison, en passant par le monde ouvrier en grève, les sans-abris, les banlieues et leurs quartiers dit « sensibles », et bien d'autres lieux et groupes sociaux, donnant comme une image globale et diffractée de notre société, de ses espoirs et de ses problèmes, de ses dynamiques et de ses interrogations, de ses enjeux et de ses fractures. Comme si l'artiste intervenant était désormais en charge d'entretenir, voire de réparer un lien social mis à mal, comme si nos sociétés délitées voyaient en lui comme un dernier recours, une ultime solution, mais aussi le ferment de ses renouvellements. Cette demande sociale et politique a ses raisons, mais le risque de l'instrumentation guette, et le tout premier geste de l'artiste est de la récuser.

La création partagée telle que la pratique par exemple le plasticien Yves Henri peut ainsi conduire l'artiste à entreprendre avec des prisonniers l'œuvre qu'il développe ailleurs et autrement auprès d'étudiants, ou encore avec les jeunes d'un camp palestinien. En chacun de ces lieux, au terme de la résidence de l'artiste, une statue, œuvre d'Yves Henri élaborée dans une expérience partagée avec le groupe au sein duquel il est comme immergé, vient prendre place : un « guetteur », selon le nom que donne l'artiste à ces figures humaines nées des rencontres qui jalonnent ses engagements. Fruit d'engagements indissociablement sociaux, politiques, et artistiques, chaque guetteur est installé en un lieu emblématique : au sommet d'une tour se dressant à la frontière de la prison, ou bien fiché tout en haut d'une installation de ferrailles récupérées dans les débris de la guerre, ou encore assis sur la cimaise du musée.

« L'art en prison » est un principe développé dans de nombreux pays, que promeut et défend la politique pénitentiaire. « L'art à l'hôpital » procède également d'une volonté politique. Arrêtons-nous sur un dispositif hospitalier singulier : *La FERME du Vinatier* (Fondation pour l'étude et la recherche sur les mémoires et l'expression). Il s'agit d'une unité intégrée dans un hôpital psychiatrique, installée dans une ancienne ferme à l'intérieur de l'hôpital, au milieu d'un grand parc. Sa mission principale est de développer une politique culturelle et artistique portée par l'institution, d'être une interface avec le monde extérieur. La Ferme mène une réflexion originale sur l'articulation entre ce monde extérieur et celui de la maladie mentale. Pourquoi cette réflexion ? Essentiellement pour répondre à l'émergence d'une nouvelle catégorie de population précaire, vulnérabilisée et marginalisée, celle des victimes des nouvelles pathologies sociales.

Tous types d'activités artistiques s'y croisent, les arts plastiques, la littérature, la danse, le chant. Les programmations sont très éclectiques ; des concerts de hip-hop y avoisinent la musique contemporaine, la poésie cohabite avec la bande dessinée, etc. La part de l'expression et de l'expérience offerte aux participants

semble être une forte caractéristique du dispositif. Jamais d'exposition, par exemple, sans lien avec une expression et une problématique propres aux participants... Ce sont moins l'accès à l'art et sa diffusion qui comptent que l'ouverture à tous de l'expérience esthétique, de la pratique, de la pensée, du sentiment esthétiques.

L'art, recours social et politique ? Pourquoi ?

Voilà donc des artistes convaincus d'avoir un rôle à jouer dans la cité, et décidés à le jouer. Voilà donc des pédagogues, des institutions éducatives, des institutions culturelles, juridiques, sanitaires, des associations, des collectifs, prenant le relai de ces militants de l'art et de la culture qui portèrent les tout premiers la conviction et l'exigence que nous voyons aujourd'hui gagner en audience, et même se mondialiser ; voilà même des politiques qui se fondent sur l'espoir de l'efficacité éducative et sociétale de l'art et de l'artiste, qui en attendent non seulement des voies nouvelles pour mieux éduquer et former, mais aussi pour rouvrir, voir restaurer le lien social endommagé, pour « faire société ». Prenons-les, les uns et les autres, au sérieux. Et demandons-nous : pourquoi les artistes s'engagent-ils dans l'école et ailleurs ? Que veulent-ils, que pensent-ils y apporter ? Qu'y apportent-ils vraiment ?

L'intervention sociale et éducative de l'artiste ne serait-elle qu'un gagne-pain, et le financement de ces interventions une forme moderne de subvention ou de mécénat d'État, comme on l'entend suggérer quelquefois ? Certes ceci peut être pris en considération dans une économie de l'art contemporain ; mais ce point de vue en méconnaît le sens. L'entrée des artistes dans le champ éducatif et social est un événement qui concerne l'histoire de l'éducation et celle de l'enfance, mais elle est aussi un événement pour l'art lui-même et son histoire, et tout autant pour nos sociétés qui y recourent. Que cherchent-elles donc du côté de l'art ? Que nous dit cet événement des aspirations sociales, culturelles, politiques qui s'y manifestent ?

L'ensemble de ces perspectives et de ces questions doit être pris en considération. S'il n'est pas envisageable de s'y atteler pleinement dans le cadre de ce texte, il reste toutefois possible d'esquisser quelques pistes. Elles montrent bien comment le recours à l'art et aux artistes touche à des dimensions essentielles pour les sociétés contemporaines. Ainsi, l'accès de tous à l'art et à la culture est un enjeu de longue date, mais dont l'importance démocratique ne cesse de croître et de se complexifier. Cette revendication croise aujourd'hui une autre valeur : celle de l'accomplissement personnel, individuel : l'art et la culture pour l'épanouissement de chacun. Elle va de paire avec la réhabilitation du domaine de la sensibilité, du « vécu », du « senti », de l'imagination, bref des valeurs que l'on peut qualifier d'esthétiques, au sens étymologique du terme (*esthesis* = sensation).

Sur ce plan, le recours artistique semble bien être une réponse à l'emprise de la technicisation, de la rationalisation et de la marchandisation : il répond à un besoin de rééquilibrage de la culture et du rapport au monde, dans un univers rationalisé et dominé par la technique, un monde désenchanté et vidé de ses dieux comme l'avait déjà analysé Max Weber. À ces divers titres, l'art dans la cité ne saurait être réduit à une tâche de réparation ou de garant du lien social, même si la tentation de son instrumentation politique n'est jamais très loin.

Quels effets ? Ce que l'art « fait » et « ne fait pas » à l'école et ailleurs

Si l'art entre à l'école, c'est avec sur les épaules la lourde charge des espoirs éducatifs qu'on met en lui. Cet art et ces artistes sur lesquels s'exerçait il n'y a pas si longtemps une forme de suspicion concernant leurs vertus éducatives, les voilà aujourd'hui en charge de la réussite scolaire, de l'épanouissement de chacun, de la citoyenneté.

La pression évaluative

Autre difficulté, autre paradoxe : bien que le domaine de l'art soit sans doute l'un des moins aisément évaluables et « mesurables » dans ses effets, les dispositifs d'éducation artistique n'en sont pas moins plus que tout autre soumis à l'exigence d'évaluation. Les raisons en sont d'ordre politique et institutionnel, assurément : engageant l'art dans le champ éducatif au nom de la lutte contre l'échec scolaire, par exemple, et le finançant à ce titre, les politiques éducatives attendent en retour que preuve soit établie de son efficacité. Elles sont aussi un témoignage persistant de ce que l'art demeure encore une discipline pas tout à fait comme les autres : quelle autre discipline est en effet autant sommée de rendre des comptes et de justifier en permanence sa légitimité à éduquer ? La pression évaluative pèse particulièrement sur le domaine artistique, bien plus lourdement que sur tout autre domaine, et cette pression n'est pas sans conséquences.

L'art qui éduque est ainsi comme pris en étau entre d'un côté une valorisation extrême, héritage d'un romantisme qui le plaçait au plus haut dans l'ordre spirituel, et de l'autre une idéologie positiviste préoccupée d'en mesurer les impacts. L'écrivain et musicologue

Alessandro Baricco, en ouverture de son livre *L'âme de Hegel et les vaches du Wisconsin*, inscrit deux exergues qui résument ironiquement cette situation d'injonction contradictoire. La première, empruntée à Hegel et à son *Esthétique*, donne une idée de ce que peut être la survalorisation romantique de l'art : « La musique doit soulever l'âme au-dessus du sentiment dans lequel elle est plongée, la faire planer au-dessus de son contenu, lui constituer ainsi une région où elle demeure détachée du sentiment qui l'absorbait et puisse se livrer à la pure perception d'elle-même ».

La seconde illustre à merveille la tentation positiviste : « Selon les chercheurs de l'université du Wisconsin, la production de lait augmente de 7,5% chez les vaches qui écoutent de la musique symphonique ». Demander à l'art, comme on tend à le faire aujourd'hui, d'être tout à la fois facteur d'épanouissement des individus et instrument d'un progrès quantifiable et mesurable dans l'ordre des apprentissages fondamentaux, celui du « lire-écrire-compter », n'est-ce pas au fond tenir à la fois le discours de la surenchère romantique et celui de l'injonction positiviste ?

Qu'attend-on de l'art ?

Les plans et programmes d'éducation en faveur du développement de l'art à l'école mis en œuvre dans les différents pays en pointe sur ce sujet donnent une assez bonne idée des multiples attentes dont l'art est l'objet. Elles sont d'une certaine façon le reflet des difficultés éducatives que connaissent nos sociétés et des visées qu'elles se donnent. Si la visée de démocratisation d'accès à l'art et à la culture et la lutte contre les inégalités culturelles demeurent des préoccupations fortes, celle d'un *changement* de l'école et dans l'école, d'une rénovation ou d'une refondation d'une école en crise, grâce à l'art, fait son chemin. « Mettre l'art au cœur des apprentissages », « apprendre par l'art », sont des formules en vogue. Remotiver les élèves « décrocheurs » grâce aux pratiques artistiques, et plus largement porter remède à l'échec scolaire sont également des perspectives pédagogiques encouragées. Donner

sa place à l'art en éducation, espère-t-on, libérera d'autres façons d'apprendre, et favorisera la réussite du plus grand nombre, et plus particulièrement de ceux dont le rapport au monde et aux savoirs s'effectuent selon d'autres voies. L'art est alors considéré comme une autre méthode d'appropriation des savoirs, faisant appel à l'affectif, à l'intelligence sensible, à l'émotion. Au risque d'une instrumentalisation, quelquefois : accéder à des notions mathématiques à partir d'une pratique musicale, par exemple, pourquoi pas, mais l'accès de tous à la culture et à l'émotion musicale n'est-il pas un objectif qui vaut aussi et même d'abord pour lui-même ?

Une autre perspective tend à s'affirmer, qui a l'avantage de ne pas céder à la tentation instrumentale. La promotion éducative de l'art a alors pour arrière-plan une critique explicite de l'hégémonie d'une certaine forme de rationalisme dans nos sociétés, une rupture délibérée avec l'intellectualisme scolaire hégémonique. La conviction des effets bénéfiques de l'art sur les apprentissages repose sur l'idée d'une action en profondeur sur la personne elle-même. Ni « serviteur » des autres disciplines, ni supplément d'âme du système éducatif, l'éducation artistique vaut par elle-même, parce qu'elle engage une part essentielle de l'éducation. Le thème de *l'intelligence sensible*, convoqué dans cette perspective comme le complément nécessaire de l'intelligence rationnelle, procède à une double réhabilitation de l'art dans le champ éducatif.

Réhabilitation du corps et du sensible lui-même, royaume de l'art par excellence, contre la condamnation platonicienne, retrouvant sa place à côté de l'intelligible, dans un premier temps ; mais plus encore, élévation du sensible au rang de l'intelligible, promotion du sensible comme forme de l'intelligible. Nous sommes bien ici au cœur de l'ambition éducative : une éducation digne de ce nom se donne pour but l'épanouissement harmonieux et équilibré de chacun, et d'abord de chaque enfant. Le rôle de l'art y est essentiel, parce qu'aucun équilibre heureux n'est possible dans une éducation qui ignore ou maltraite une moitié de notre être, la part sensible, domaine où l'art est pleinement

à l'œuvre. L'éducation accomplie passe par la prise en compte de « la totalité de l'être humain ».

La personne est ici envisagée tant dans sa dimension individuelle – le rapport à soi – que dans sa dimension sociale – le rapport aux autres. Il s'agit là d'un registre différent des bénéfices éducatifs supposés de l'art, dont l'aspect politique n'échappera pas. Les pratiques artistiques et culturelles sont envisagées et promues comme l'une des voies privilégiées de l'apprentissage du vivre ensemble. Le chant choral, comme le jeu théâtral, ou la danse ne permettent-ils pas à chaque enfant de mieux « se trouver », de construire son identité, d'affirmer sa personnalité, dans une rencontre constructive avec les autres, dans une créativité partagée ? L'éducation artistique, antidote aux excès d'un individualisme désocialisant ?

Certains programmes éducatifs en attendent même un apaisement des tensions qui menacent la cohésion sociale, voire un moyen d'endiguer les dérives délinquantes. Voilà donc l'art enrôlé dans cette « éducation à la citoyenneté » dont nos sociétés ressentent plus ou moins clairement la nécessité tout autant que la difficulté à en définir les contenus et les formes ; le voilà même, si l'on veut bien entendre tout ce que suppose cet « apaisement » dont le chant comme la danse ou le théâtre pourraient être les vecteurs, le voilà également impliqué dans les remèdes que nos sociétés s'efforcent de mettre en place pour tenter d'endiguer la violence qui se développe et gagne l'école elle-même.

L'impact de l'art : principaux effets sur les élèves

Le développement de la recherche consacrée aux effets de l'art est l'une des conséquences de la demande d'évaluation. Les travaux portent principalement sur les trois domaines dans lesquels sont présumés s'exercer les effets de l'art : le développement cognitif, le développement de la personne, le développement social. On en conviendra, quelles que soient les réserves que suscitent la pression que cette demande peut exercer

sur la recherche, et surtout la focalisation qu'elle induit au détriment d'autres interrogations peut-être plus pertinentes et même plus nécessaires, il est essentiel, pour la reconnaissance du rôle de l'art et des artistes en éducation, de disposer d'une connaissance mieux maîtrisée, mieux objectivée, des impacts supposés de l'art sur le plan éducatif.

Une synthèse des enseignements qu'apportent à cet égard les travaux de recherche dépasserait le cadre de ce texte. Il existe cependant des travaux dont l'ampleur permet de dresser un tableau d'ensemble de ces impacts, dans la mesure où leurs résultats sont pleinement corroborés par une grande diversité de recherches plus qualitatives.

C'est notamment le cas de la recherche menée par la *National Foundation for Educational Research* et pilotée par Pippa Lord, portant sur un vaste programme éducatif fondé sur l'intervention artistique, le projet *Arts and Education Interface* (AEI) mis en œuvre par l'*Arts Council* d'Angleterre. L'objectif de cette recherche mobilisant l'observation, les entretiens et les questionnaires était d'étudier les rapports établis entre l'art et l'éducation dans ce type de dispositif.

Pour ce qui concerne les élèves, selon Pippa Lord, les effets peuvent être classés en trois groupes, selon leur intensité. Le premier groupe rassemble les effets les plus courants, relevés fréquemment et de façon marquée. Il identifie quatre grandes catégories d'effets : 1) sur le plan affectif : le plaisir, la fierté, le sentiment de réussite, notamment ; 2) sur le plan des connaissances et des compétences artistiques ; 3) sur le plan du développement personnel, tout particulièrement l'estime de soi, la confiance en soi ; 4) sur le plan du développement de la sociabilité, en particulier l'aptitude au travail en équipe, la conscience des autres.

Le second groupe identifie trois autres catégories d'effets, dont la fréquence et l'intensité sont plus modérées : 1) la créativité, s'exprimant dans l'expérimentation d'idées nouvelles, des manières de pensée originales ; 2) le changement d'attitude vis-à-vis de

l'art, qui peut, par exemple, conduire à la participation à des activités artistiques à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école ; 3) le transfert de l'art à la vie et à l'apprentissage à l'école et hors de l'école.

Le troisième groupe, enfin, rassemble, en quatre catégories, les effets moins fréquemment repérés : 1) le domaine des compétences en communication et en expression par les arts et par le langage ; 2) le domaine des compétences cognitives, comme la concentration, les stratégies de résolution de problèmes... 3) le domaine du savoir social et culturel (que Pippa Lord illustre par la « compréhension du monde », « l'identité culturelle », « la conscience de l'égalité des chances ») ; 4) le domaine des connaissances et compétences au-delà des arts.

Sans trop entrer dans le détail, ces résultats, nous semble-t-il, appellent deux ou trois remarques. On aura sans doute noté que le troisième groupe, concernant les effets moins fréquents et de moindre intensité, rassemble nombre de compétences et de savoirs qui sont au cœur des objectifs éducatifs de l'école. Ce constat invite à la modestie : certes, l'art peut contribuer à la réussite scolaire, mais il n'est pas un sésame qu'il suffirait d'invoquer, encore moins une potion magique. Il invite aussi au volontarisme et à l'imagination pédagogique : comment faire en sorte que ces effets soient plus fréquents ? À quoi tient l'efficacité de l'art dans ces domaines, là où elle s'exerce ?

On aura aussi noté que les effets les plus courants, en premier lieu, et également les effets modérés, se développent précisément dans des domaines que l'école a trop longtemps méconnus ou négligés, et qu'elle peine encore aujourd'hui à considérer dans toute leur importance : le plaisir, le sentiment de réussite, l'estime de soi et la confiance en soi, le développement de la sociabilité et de la créativité. De ce point de vue, l'art joue bien un rôle capital dans le nécessaire rééquilibrage de l'éducation scolaire, dans une refondation de l'école, qui ne peut se faire que dans la reconnaissance et la considération de l'élève comme personne, dans sa dimension cognitive, certes, dans sa dimension

sociale, également, mais aussi dans sa dimension affective, sensible, esthétique.

Ce que l'art fait aux enseignants, aussi

Les importants et précis éléments qu'apporte l'enquête de Pippa Lord confortent nombre d'enseignements que d'autres travaux comme les travaux des auteurs de ce livre¹ et de celles et ceux qui y contribuent ont pu nourrir. Ils confortent notamment l'opportunité d'élargir le champ de l'évaluation. Au terme d'une recherche portant sur les quatre années d'une classe artistique expérimentale, nous pouvions conclure que, si l'art agit sur les enfants, sur les élèves, certes, il exerce aussi ses effets sur les enseignants, les animateurs, les médiateurs. L'expérience de l'intervention en milieu éducatif n'est pas non plus sans effets sur les artistes eux-mêmes, sur les artistes en tant qu'artistes, c'est-à-dire sur leur travail et leur démarche d'artistes.

Allons plus loin : les effets concernent aussi les parents des élèves concernés, et également les institutions et les établissements qui accueillent les interventions artistiques. Certes, l'objectif éducatif porte bien sur les élèves ; mais une conception plus systémique des effets de l'art permet de comprendre qu'à côté, ou plutôt combinés aux effets directs sur les élèves de l'intervention artistique, les effets exercés sur les enseignants, sur l'établissement, voire sur les parents, ont également une influence, indirecte, ou oblique, sur les élèves.

Du côté des enseignants, la mise en œuvre d'un projet artistique implique des réélaborations, collectives et individuelles, des normes du travail. Les modifications les plus visibles se situent au niveau de l'organisation temporelle. La pratique artistique et les artistes intervenants s'accommodent mal du découpage mécanique de l'emploi du temps, comme ils s'accommodent mal du quadrillage de l'espace-classe. L'art à l'école interroge, travaille et bouscule ainsi de l'intérieur deux axes

1. Voir Alain Kerlan, Françoise Carraud, Céline Choquet, Samia Langar, *Un collège saisi par les arts*, éditions de l'Attribut, juin 2015.

majeurs de la forme scolaire, le temps et l'espace.

D'autres niveaux de l'organisation du travail sont également affectés : la division du travail entre les tâches d'enseignement proprement dites et les tâches d'autorité, notamment, est régulièrement interrogée et bousculée par la nécessaire collaboration des enseignants et des artistes et la diversité des perspectives selon lesquelles ces partenaires les envisagent. La nécessité – plus ou moins déstabilisante – d'une (re)négociation et répartition des fonctions et des rôles des uns et des autres est bien une constante de l'intervention artistique en milieu scolaire.

Ainsi, face au travail qu'engage l'artiste avec les enfants, l'enseignant peut être amené à regarder autrement sa propre pratique, et notamment dans sa dimension relationnelle. Grâce à ce qu'il observe et vit dans l'expérience artistique partagée, un autre regard porté sur les élèves peut modifier la connaissance qu'il a de ces élèves – ou plus justement leur reconnaissance – et du même coup modifier la relation enseignant/enseigné. La perspective systémique dans laquelle nous nous situons permet aussi de prendre en considération le rapport personnel des enseignants à l'art et les conceptions qu'ils en ont comme l'un des vecteurs, favorable ou défavorable, selon lesquels s'exercent les effets de l'art.

Du côté des parents : un effet médiateur

Il en va de même du côté des parents. Le rôle des parents dans l'école et la scolarité de leurs enfants, même si on le juge aujourd'hui important et nécessaire, recouvre toujours une question sensible. L'idée selon laquelle il existe des matières « fondamentales » et d'autres « secondaires » voire « accessoires », auxquelles sont spontanément rattachées les disciplines artistiques, demeure encore très répandue – peut-être même accentuée par le consumérisme scolaire – et pourrait faire craindre l'existence chez les parents de préjugés défavorables. De même, l'entrée dans

l'école de l'art vivant, dont les pratiques et les valeurs paraissent souvent éloignées des représentations académiques, pourrait susciter des réticences. Ces préjugés, ces craintes et ces réticences existent sans doute, même si le prestige de l'art les contrebalance souvent, au moins dans un premier temps.

Toutefois, les enquêtes que nous avons menées sur ce terrain invitent à insister sur un autre effet possible de l'art à l'école dans la relation avec les parents : un effet médiateur. Non seulement les parents, grâce aux projets artistiques dans lesquels sont engagés les élèves, peuvent, comme les enseignants, découvrir leur propre enfant sous un autre jour et avec un autre regard, mais en éprouver de surcroît une certaine fierté, laquelle n'est pas sans effet sur la relation souvent ambivalente qu'ils entretiennent avec l'école et ses enseignants. Les dispositifs artistiques favorisent alors la rencontre des parents avec les enseignants sur un autre mode que le mode habituel, laissant chacun dans son rôle exclusif, un mode sur lequel peut-être entendue la demande de reconnaissance implicite dans l'attitude ambivalente, faite de respect et de crainte, parfois de colère, que nombre de parents ont à l'égard du monde de l'école.

S'il fallait résumer en quelques mots ou en une formule ce qui constitue le noyau des considérations auxquelles aboutissent les investigations menées du côté des parents, on pourrait s'en tenir à ceci : il existe bien un effet médiateur potentiel de l'art à l'école. Encore faut-il que ce potentiel soit mobilisé.

La puissance éducative de l'art : comment l'expliquer ?

L'intuition de la puissance éducative de l'art, de sa puissance formative et curative, a de longue date été reconnue. Elle est au cœur de la philosophie de l'art. Pour la convoquer comme pour s'en protéger : si la philosophie de l'art d'Aristote nous a légué l'idée d'une fonction cathartique de l'art, et tout particulièrement du théâtre, Platon ne croyait-il pas nécessaire de chasser de la Cité juste les poètes, ces faiseurs d'illusions, et pour le moins de leur interdire d'éduquer ? Se méfier de la puissance de l'art est bien une autre façon de la reconnaître.

« L'éveil de l'âme » et la « moralisation »

Cette méfiance n'est plus tout à fait de mise aujourd'hui, même s'il lui arrive encore quelquefois de percer sous le vernis. Nous sommes plutôt de l'avis d'un Matisse, prenant soin d'accrocher au mur du chevet d'un ami malade l'une de ses toiles, dans la conviction qu'elle exercerait une bénéfique influence thérapeutique. Nous sommes toujours un peu les héritiers du romantisme.

Le propos n'est pas ici de faire le tour des diverses philosophies de l'art qui pèsent ou ont pu peser sur la question de l'éducation artistique, mais au moins d'en indiquer la dimension philosophique. Les fonctions légitimes de l'art comme moyen d'éducation ont ainsi durablement été définies à partir des modèles platonicien et aristotélicien. La culture artistique devait servir l'éducation morale et politique : au service d'une éducation droite, de la bonne orientation du caractère et de la culture des bonnes dispositions, de la maîtrise des passions. Les idées courantes sur la nature de l'art, comme le montrait Hegel dans l'introduction à son *Esthétique*, répartissaient les fonctions

traditionnellement attribuées à l'art et à ses œuvres en deux principaux domaines : l'éveil de l'âme, et la moralisation.

Éveiller l'âme : n'est-ce pas dans les romans qu'on apprend ce qu'est aimer ? L'art nous fait ressentir plus profondément ce qui se passe en nous-mêmes ; il est un champ d'expérimentation de notre humanité, et, comme l'écrivait Hegel, « nous transporte dans des situations que notre expérience personnelle ne nous fait pas et ne nous fera peut-être jamais connaître ».

La logique éducative de l'éveil de l'âme conduit ainsi d'elle-même à la seconde grande fonction traditionnelle de l'art, sa fonction moralisatrice. L'art nous fait vivre les émotions les plus vives, certes, mais, les tenant dans la distance de la fiction, dans l'écart voulu par la forme artistique, il nous délivre des passions, ou du moins nous permet de les maîtriser. La seule représentation des passions exerce un effet purificateur. Aristote appelait *catharsis* (un terme d'origine médicale, désignant l'épuration du mal, la purgation, un remède donc) le pouvoir de la fiction artistique de nous faire éprouver des émotions sans qu'on les ressente « vraiment », et donc de nous en délivrer.

De l'art comme moyen à l'art comme fin

Aristote, tout comme Hegel, se refusait toutefois à faire de l'art un instrument d'éducation morale, le moyen d'un programme et d'un système de moralisation. Pour l'un comme pour l'autre l'art ne saurait avoir d'autre fin que lui-même. L'art est pour le plaisir de l'art, la jouissance esthétique. La *catharsis* aristotélicienne vient quand elle vient, de surcroît. Et de l'avis de Hegel, « s'il faut à tout prix assigner à l'art un but final, ce but doit être tel qu'il se suffise à lui-même ; il ne saurait s'agir que d'une fin en soi ». Mais l'éducateur, l'État éducateur, l'Église éducatrice, cèdent aisément à l'instrumentalisation que récuse le philosophe. Façonner le citoyen juste dans la Cité juste, approfondir et affermir la piété du croyant de l'Église et du Royaume, armer de lumières le citoyen éclairé de la République : la culture

antique, le christianisme, la démocratie moderne inscrivent leurs fins propres dans un même schéma où l'art échappe difficilement à l'instrumentalisation.

En va-t-il autrement de nos jours ? Rien n'est moins sûr. Si l'on considère les critères selon lesquels les effets de l'éducation artistique sont le plus souvent évalués, de même que les objectifs qui lui sont régulièrement assignés, on est d'abord frappé, on l'a vu, par leur grande diversité, allant de la lutte contre l'échec scolaire à l'épanouissement individuel, en passant par la pacification sociale, voire « l'employabilité », selon le jargon en vigueur, comme si les sociétés chargeaient l'art en éducation de porter remède aux plus grand nombre de leurs maux. Il n'en reste pas moins que ces critères et ces objectifs semblent bien dessiner le portrait en creux de l'individu contemporain et ce que les sociétés attendent de lui. L'art qui éduque devrait ainsi contribuer tout à la fois au développement personnel, à la socialisation et à la citoyenneté, comme à l'acquisition des compétences cognitives, au rang desquelles figure en bonne place cette « créativité » qu'exige désormais de chacun le développement économique.

L'utilitarisme, que Schiller, l'auteur des *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, dénonçait déjà à la fin du dix-huitième siècle, est plus que jamais notre lot. « Maintenant, écrivait-il, c'est le besoin qui règne en maître et qui courbe l'humanité déchue sous son joug tyrannique. L'utilité est la grande idole de l'époque ; elle demande que toutes les forces lui soient asservies et que tous les talents lui rendent hommage ». Mais nous avons aussi, fort heureusement, reçu de Schiller un autre message : l'art est la meilleure voie pour se défaire de ce joug ; quand l'utile règne en maître, quand l'injonction est à l'adaptation des individus aux forces qui l'asservissent, l'art est plus nécessaire que jamais, le chemin de la liberté passe par l'éducation esthétique : « pour résoudre dans l'expérience le problème politique, écrivait encore Schiller, la voie à suivre est de considérer d'abord le problème esthétique ; car c'est par la beauté que l'on s'achemine à la liberté. »

Autonomie de l'art, primauté de l'expérience esthétique

Alors que faire ? Que faire si l'art, appelé à la tâche éducative, est comme pris en étau entre la tentation instrumentale, pour laquelle l'art ne vaut jamais que pour autre chose et pour une autre fin que lui-même, et l'excès romantique qui le pare de tant et tant de vertus qu'il finit par le desservir ? Que faire pour que soient assurées les conditions à la fois politiques et pédagogiques qui permettraient à l'art et aux artistes de pleinement déployer ces bénéfices éducatifs espérés, et dont témoignent en effet les expériences où elles ont pu être réunies ?

D'abord en revenir à ce principe qu'avaient déjà posé tant Aristote que Hegel, et qu'avait clairement établi l'esthétique kantienne : l'art se suffit à lui-même, l'art ne saurait avoir d'autre fin que lui-même, l'art est à lui-même sa propre fin. En tenir donc pour l'autonomie de l'art. Pour sa valeur intrinsèque. Et faire de ce principe esthétique le fondement pédagogique du potentiel éducatif de l'art. Poser l'autonomie et la valeur intrinsèque de l'art n'est nullement le déconnecter de la société et de l'histoire, et l'installer sur l'Olympe de « l'art pour l'art » ; ce principe ne renonce nullement à ses fonctions éducatives, tant sur le plan personnel que sur le plan collectif, tant dans l'ordre moral que dans l'ordre politique : mais il tient pour essentiel que seule l'autonomie de l'art, et non son instrumentalisation concertée au profit d'une fin aussi haute et légitime soit-elle, en détient la clé. L'art ne peut donner la pleine mesure de sa dynamique éducative qu'en étant pleinement art.

En revenir donc au cœur de l'art lui-même, pas seulement en le regardant du côté de l'artiste créateur, mais en accordant d'abord attention à ce que chacun d'entre nous, ici et ailleurs, aujourd'hui et hier, a en partage dans sa rencontre avec l'art, et même avec tout spectacle, toute situation qui lui inspirent un sentiment comparable : le plaisir esthétique. L'expérience esthétique.

Et si nous partions une bonne fois de cette idée, au fond très simple : la conduite esthétique, l'attitude esthé-

tique, est une conduite humaine spécifique, universelle, basique, une donnée anthropologique, elle appartient au « profil mental humain » comme le dit Jean-Marie Schaeffer ; elle doit donc être prise en considération dans l'éducation de base, et même comme base de l'éducation. Toute éducation qui l'ignore est hémiplé-gique. Rien que l'expérience esthétique, mais toute l'expérience esthétique : voilà la base. Soyons fermes dans notre philosophie éducative si nous voulons être en cohérence avec nos engagements en faveur de l'art : venons-en ou revenons-en aux questions de base, aux fondements et aux questions philosophiques de base. En quoi, pourquoi avons-nous besoin d'art ? Que signifie le plaisir esthétique ? Qu'est-ce au juste que l'expérience esthétique ? Et de quelle éducation avons-nous alors besoin ?

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

Qu'est-ce que l'expérience esthétique ?

Donc, mettre l'éducation esthétique, l'expérience esthétique partagée, au cœur de l'éducation artistique. Mais aussi comprendre ce qu'elle est : comprendre « comment ça marche », comprendre assez les cheminements qui nous permettraient de mieux suivre et anticiper les retentissements de l'expérience esthétique sur les différents plans, personnel, social, cognitif où ils s'exercent.

Qu'est-ce donc que l'expérience esthétique ? La pratique qu'affectionne Jean-François Estagier, musi-

rien accoutumé aux interventions et aux résidences auprès de divers publics, nous en donne une approche très concrète. Qu'il s'adresse à des enfants ou à des adultes, qu'il intervienne auprès de tout jeunes élèves ou auprès des élèves experts d'un conservatoire national de danse ou de musique, un même dispositif sera mis en place : le sol d'une salle sera recouvert de feuilles mortes ; chacun, alors, sera invité, en silence, attentif seulement aux sensations sonores, tactiles, kinesthésiques, olfactives, à fouler lentement le tapis bruisant sous ses pas. Une sorte de cérémonial sensoriel, mais qui mobilise l'être tout entier.

C'est aussi cette sorte de cérémonial de la sensation que vise également un chorégraphe lorsqu'il s'adresse à ses danseurs. Lorsqu'il leur donne par exemple cette consigne, ou plutôt cette indication pour les guider dans l'exécution juste du mouvement : « Maintenant, vous allez traverser la scène en marchant, lentement, et essayez de marcher comme si vous marchiez pour la première fois, comme si vous inventiez la marche. » C'est dans ce style d'indication qu'Anne Lopez peut s'adresser aux danseurs et danseuses de sa compagnie *Les gens du quai* ; et c'est dans le même style qu'elle s'adresse aux élèves de la classe où sa compagnie est en résidence.

L'expérience esthétique n'est pas le privilège que nous réserverait la rencontre avec les seules œuvres d'art. Elle est même déjà là tout entière dans l'expérience ordinaire, dès lors qu'elle est pleinement expérience, expérience authentique, dans laquelle nous sommes pleinement engagés : émotionnellement, corporellement, intellectuellement. Comme y insiste John Dewey, l'expérience vraie est une expérience indissociablement intellectuelle et affective, intellectuelle et émotionnelle. Les illustrations qu'il en donne ravivent nos souvenirs d'enfance tout autant qu'elles nous invitent à reconsidérer nos expériences les plus ordinaires dans leur dimension esthétique. Pour comprendre ce qu'est l'expérience esthétique, Dewey nous conseille de « commencer par la chercher dans la matière brute de l'expérience, dans les événements et les scènes qui captent l'attention auditive et visuelle de l'homme,

suscitent son intérêt et lui procurent du plaisir lorsqu'il observe et écoute, tels les spectacles qui fascinent les foules ».

Par exemple, « la voiture des pompiers passant à toute allure, les machines creusant d'énormes trous dans la terre, la silhouette d'un homme, aussi minuscule qu'une mouche, escaladant la flèche du clocher, les hommes perchés dans les airs sur des poutrelles, lançant et rattrapant des tiges de métal incandescent ». À l'évocation de ces scènes, des souvenirs d'enfance nous reviennent dans leur fraîcheur première, et peut-être aussi ceux de quelques photographies : un Boubat, un Ronis, n'ont-ils pas été captivés par les spectacles qu'évoque Dewey ? Les sources de l'art sont bien à chercher dans l'expérience humaine, et dans l'expérience la plus ordinaire : même dans le plaisir que procure aux amateurs de football « la grâce alerte du joueur de ballon gagnant la foule des spectateurs », ou encore dans « le plaisir que ressent la ménagère en s'occupant de ses plantes, la concentration dont fait preuve son mari en entretenant le carré de gazon devant la maison » (*L'art comme expérience*, p. 23).

Les analyses de Dewey, dans une perspective éducative, conduisent à une conséquence capitale : la première tâche éducative, pour qui prend pleinement au sérieux la puissance éducative de l'art, est de travailler à restaurer la continuité de l'expérience ordinaire et de l'expérience artistique, en commençant par offrir à chaque enfant, à chaque jeune, et à soi-même, la possibilité de vivre une authentique expérience esthétique partagée.

Une création radiophonique comme expérience esthétique

C'est bien ce que visait le metteur en scène Mathieu Beyler, en engageant les élèves d'un établissement où sa compagnie était en résidence dans une aventure de création radiophonique. L'observation des élèves assemblés en cercle autour de la table ronde du studio d'enregistrement, casques sur la tête et microphones

individuels ouverts, chacun nécessairement attentifs à l'autre, à l'écoute de l'autre, comme dans l'attente de l'autre, accompagnant l'autre et dépendant de l'autre et de tous pour la réussite de la diffusion, renseignait bien sur cette riche dialectique de l'individualisation et de la socialisation à l'œuvre dans les pratiques artistiques, dialectique dans laquelle le souci du bien-faire individuel et du bien-faire ensemble alternent et s'épaulent en un jeu souple et complexe d'accordage, d'anticipation, d'ajustement.

Voilà peut-être la clé du pouvoir éducatif de l'art : il est à la fois profondément individuante – s'adressant à chacun au plus près de lui-même – et profondément socialisante – permettant à chacun de s'ouvrir à l'autre, aux autres, au plus près de lui-même.

Les témoignages des élèves le confirment. Amal écoute désormais la radio, dit-elle, avec une autre oreille : « Ça fait bizarre de se dire qu'il y a du monde qui t'écoute, et toi tu ne sais pas qui t'écoute, ça peut être quelqu'un qui tombe par hasard sur l'émission ; ça j'aime bien. » Elle se montre sensible à la dimension cérémonielle de la situation, à cette présence/absence du public, de l'auditorat, constitutive du jeu de l'art dans lequel est nécessairement engagé le spectateur-auditeur. La création radiophonique donne comme un corps invisible à cet auditorat absent physiquement. Le fragment vaut ici pour la totalité qu'il symbolise. Le jeu, le symbole, la cérémonie : ces trois invariants de l'expérience esthétique selon le philosophe Hans Georg Gadamer structurent l'aventure de la création radiophonique. Comme aura approché la dimension sensorielle de l'expérience esthétique, dans l'intimité de la voix, entendue au fond de soi et proférée pour les autres, dans le jeu et la diversité des timbres, dans le rythme des phrases, le grain des voix associées.

L'expérience esthétique, nouvelle conquête démocratique ?

Nous voici bientôt au terme de ce livre. Le thème de la démocratie s'est imposé dans le souci de ne rien oublier qui relève de l'essentiel. Voici donc la thèse : le but, la finalité d'une authentique éducation artistique, d'une éducation qui prenne pleinement au sérieux le potentiel libérateur de l'art, selon le programme que fixait Schiller dès la fin du 18^e siècle, doit être de permettre l'accès de tous à une véritable expérience esthétique. Pourquoi ? Parce que cet accès est nécessaire à une éducation pleinement démocratique ; parce que, comme le disait Schiller, « c'est par la beauté qu'on s'achemine à la liberté ».

Une nouvelle étape de la démocratisation culturelle

Nous le savons bien, si l'art et la culture marquent les sommets de l'histoire humaine, si les grandes œuvres sont « les phares » de l'humanité, comme les célébraient Baudelaire dans un célèbre poème, et appartiennent à ce titre à l'humanité tout entière, elles ont pourtant longtemps été réservées à quelques-uns – et le demeurent encore pour partie. C'est pourquoi permettre à tous et à chacun d'accéder au patrimoine de l'art et de la culture constitue la première étape décisive de la démocratisation culturelle. Elle est toujours en marche, imparfaitement et inégalement accomplie.

Une seconde étape a également commencé d'être franchie, ouvrant à une autre dimension, tout aussi nécessaire : permettre à chacun d'accéder aux pratiques artistiques de son choix.

Ces deux étapes sont-elles suffisantes? Eh bien non. Il existe une troisième étape, une dimension sans laquelle la dynamique de démocratisation demeurerait incomplète : permettre à tous et à chacun d'accéder à une véritable expérience esthétique. Nous devons à présent mettre en œuvre la leçon commune de John Dewey et de Ludwig Von Schiller, et considérer la conduite esthétique dans sa signification anthropologique, comme pleinement constitutive de notre humanité, de notre accomplissement en tant qu'être humain. Si la démocratie est bien comme la concevait Dewey l'organisation politique conçue en sorte que l'individualité de chacun soit respectée et encouragée, si sa dynamique est celle de l'émancipation individuelle et collective, alors une nouvelle étape essentielle de la démocratisation culturelle passe par l'accès de tous à l'expérience esthétique, comme expérience humaine fondamentale.

Avant le Musée, la forêt...

Franchissons un pas de plus : l'accès de tous à une authentique expérience esthétique n'est pas seulement la troisième étape de la démocratisation : il en est le fondement, et sans doute la clé. Les étapes ou plus justement les strates précédentes en dépendent, nous sommes en train de le découvrir.

Aujourd'hui, des enfants, des classes de plus en plus nombreuses fréquentent les musées, les théâtres, à l'initiative des écoles, des familles, des institutions culturelles. Comment ne pas se réjouir de cette démocratisation de l'accès au patrimoine culturel ? Comment ne pas œuvrer à l'élargir plus encore ? Et pourtant, soyons sincères : qui d'entre nous, enseignants, éducateurs, parents, médiateurs, n'a jamais été saisi par le doute en assistant certains jours au défilé pressé de ces groupes d'élèves plus ou moins indifférents aux œuvres qu'ils sont censé célébrer ?

Quelque chose manque sans doute, mais quoi ? L'intérêt ? La curiosité ? Le savoir nécessaire ? Et si le déficit devait être cherché ailleurs : dans l'absence, ou

l'insuffisance du genre d'expérience personnelle sans laquelle l'œuvre demeure fermée, étrangère ? Si l'expérience esthétique personnelle était le maillon manquant sur le chemin de la rencontre avec l'œuvre ? La clé susceptible d'ouvrir l'expérience de l'œuvre ?

Ce que laisse parfois deviner la visite des classes au musée, c'est la grande distance entre ce monde de l'art et l'expérience première qui en est pourtant la forme embryonnaire. Comme si ce qui est là sur la cimaise n'avait guère à voir avec le monde vécu, comme si l'œuvre n'y plongeait pas elle-même ses racines les plus vives. C'est cette distance que l'éducation esthétique peut permettre de combler. Elle rétablit le lien, la continuité entre l'expérience ordinaire et les formes les plus intenses de l'expérience esthétique que sont les œuvres d'art.

Une pédagogue comme Maria Montessori l'avait fort bien compris à sa façon. À la visite souvent trop formelle du musée, posons comme préalable quelque chose comme la leçon de silence de Maria Montessori. D'abord écouter les bruits proches les plus forts, puis commencer à prêter attention à ceux plus lointains qu'on avait oubliés, la rumeur de la classe voisine, le silence bruissant des arbres de la cour, au loin le passage d'un train..., et procéder de même pour le bruissement de la vie dans son propre corps. Apprendre à écouter, à sentir, tout simplement.

La forêt avant le musée : conduire les enfants dans la clairière, leur faire écouter, toucher, regarder, sentir les arbres, les écorces, les feuillages, le bourdonnement des insectes et les chants des oiseaux. Et en effet, osons le demander : à quoi bon le musée si le tableau n'est pas attendu et lu comme l'expression sensible d'une expérience intense, comme la cristallisation d'une expérience du monde qui recoupe la mienne ? À quoi bon la danse et la chorégraphie si le mouvement des danseurs sur la scène ne prolonge pas d'une certaine façon celui de mon propre corps dans l'expérience ordinaire ?

Sous l'œuvre quelle qu'elle soit, il y a une relation au monde qui engage tout entier et doit aussi, et même

d'abord, être éduquée. Cette éducation, parce qu'elle vivifie le lien de la sensibilité et de la culture, fait de l'expérience esthétique le fondement nécessaire de l'éducation artistique et même l'une des bases de l'éducation.

De la démocratisation culturelle à la démocratie

André Malraux avait bâti sa politique culturelle sur une espérance démocratique : selon lui, le choc de la rencontre avec l'œuvre allaient permettre à tous et à chacun d'accéder au patrimoine artistique de l'humanité. Cette espérance a été déçue, comme l'ont montré les enquêtes des sociologues de la culture, celles de Pierre Bourdieu en tout premier lieu.

John Dewey avait ouvert une autre voie dont nous percevons peut-être mieux aujourd'hui la pertinence et la fécondité. La démocratisation passe par le sensible ; par la restauration de la continuité entre l'expérience ordinaire et l'univers artistique. Le programme que fixait Dewey à la philosophie de l'art vaut aussi comme programme d'éducation démocratique : il s'agit, écrivait Dewey, « de restaurer cette continuité entre ces formes raffinées et plus intenses de l'expérience que sont les œuvres d'art et les événements quotidiens universellement reconnus comme des éléments constitutifs de l'expérience », de « rétablir la continuité entre l'expérience esthétique et les processus normaux de l'existence² ».

Nous parlons jusqu'ici de démocratisation ; nous devons à présent aller plus loin, et parler de démocratie. L'enjeu n'est plus seulement celui d'une éducation démocratique dans le champ de l'art, mais bien celui d'une éducation démocratique tout court. En quoi l'éducation artistique est-elle nécessaire à la démocratie ? Poser cette question interroge la démocratie elle-même. Qu'est-ce que la démocratie ? Qu'est-ce qu'une société démocratique ?

2. John Dewey (1934), *L'art comme expérience*, Gallimard Folio/Essais, Paris, 2010, pp. 30, 41.

Joëlle Zask, empruntant la voie ouverte par Dewey, apporte une réponse qui nous fait comprendre ce qu'ont en commun l'art et la démocratie. « Une société démocratique, explique-t-elle, est une société dans laquelle chaque personne peut bénéficier des ressources qui progressivement la constituent comme personne, de la naissance à la mort, et même dans la mémoire de ceux qui lui survivent. Or, c'est précisément cette conviction que les enseignements artistiques ont fait leur³ ». En d'autres termes, l'art et la démocratie ont en commun le souci de l'individualité, l'idéal de l'individuation, qu'on ne confondra pas avec l'individualisme : l'individualisme referme l'individu sur lui-même dans la sphère de ses besoins, l'individuation l'ouvre aux autres. L'individuation est un antidote à l'individualisme.

L'expérience de l'art, comme celle de la création artistique, précisément, permettent de bien le comprendre : expériences éminemment singulières, leur horizon n'en est pas moins celui d'un partage universel.

L'enjeu ultime de l'éducation artistique est donc un enjeu fondamentalement politique. Le message de Schiller, venu des confins du 18^e siècle, n'a pas pris une ride et nous interpelle plus que jamais. Oui, Schiller nous dit bien, et juge nécessaire de le faire savoir à la puissance politique, que pour résoudre le problème politique, c'est-à-dire le problème de la liberté, c'est-à-dire le problème même de la démocratie, le chemin passe par l'esthétique. Oui, quelque chose d'essentiel pour la liberté est en jeu dans ce rapport sensible très particulier que nous entretenons avec les œuvres d'art mais aussi avec les œuvres de la nature, et bien d'autres objets ou situations, et qu'expriment le plaisir esthétique, le sentiment esthétique, le geste esthétique.

Ce message s'adresse par-delà les siècles aux hommes politiques et à tous les citoyens : vous qui avez le pouvoir de favoriser le règne effectif de la liberté parmi les hommes, vous devez commencer par former les hommes en sorte qu'ils soient à même de rendre cette liberté effective ; et pour cela une voie est nécessaire :

3. Joëlle Zask, *Art et démocratie. Peuples de l'art*, PUF, Paris, p. 68.

il faut commencer par l'éducation esthétique. Pour le dire dans notre langage contemporain : l'éducation à la citoyenneté passe par l'éducation esthétique, quelque chose de l'éducation à/pour la démocratie y est engagé.

Former le sujet

Pourquoi, nous demandions-nous à l'ouverture de ce livre, les politiques éducatives se tournent-elles aujourd'hui du côté de l'art et des artistes ? Et pourquoi les artistes s'y engagent-ils ? Nous pouvons à présent commencer à répondre : parce que l'art et l'éducation ont en commun des préoccupations et des visées essentielles à la démocratie et à son devenir.

Ces questions, ces problèmes inhérents à la démocratie, gravitent principalement autour de trois interrogations que l'art et l'éducation ont en partage. La toute première est une interrogation concernant le sujet : comment éduquer, former le sujet, dans ce qu'il est convenu d'appeler « la société des individus » ? C'est bien l'une des tâches les plus nécessaires et les plus difficiles à laquelle l'éducation et l'école sont aujourd'hui confrontées, et à laquelle de surcroît l'école est mal préparée. L'ignorance de la particularité subjective y a longtemps été de principe. Elle ne peut plus être de mise.

Le principal grief qu'adressent les élèves à l'école est son absence de considération pour l'expression de soi. Ce grief tient à la distance désormais intenable entre une école basée sur la réduction rationaliste du sujet – école qui tend à ne tenir compte du sujet que dans sa seule dimension rationnelle – et l'évolution d'une société où la reconnaissance des individus passe désormais par l'acceptation des subjectivités. Leur déni n'est plus possible, au nom même de la démocratie, de la formation des citoyens. Une école plus que jamais préoccupée et même inquiète de la formation des citoyens doit commencer par la reconnaissance des individus : pas de citoyens lucides et engagés sans individus reconnus.

Quels peuvent être alors les apports de l'art et des artistes ? Pour indiquer une piste de réflexion, arrêtons-

nous sur l'une des toutes premières phrases du livre que le psychanalyste Daniel Sibony a consacré à l'art contemporain⁴. Chaque artiste, écrit-il, « questionne l'art et le pratique d'une façon bien à lui, à la manière dont chaque homme est le seul à pouvoir vivre sa propre vie ». Être capable de vivre sa propre vie comme seul soi-même on peut la vivre : n'est-ce pas l'expression la plus nette de l'individualité contemporaine, du souci de soi, et de ce qu'à la suite de Charles Taylor on appellera le souci de l'authenticité ? En s'attelant à son œuvre, l'artiste fait œuvre de lui-même, et il est en cela la figure accomplie de l'individu contemporain.

Chacun a une manière unique de vivre sa propre vie ; ou du moins s'en donne le but. Si la tâche de chacun est de s'employer à l'accomplir, celle de l'éducateur n'est-elle pas de lui en donner l'élan et les moyens ? Et dès lors l'éducation artistique n'est-elle pas l'éducation démocratique par excellence ?

Mais ce souci de l'individu fait encore peur dans l'école à ceux qui y voient la boîte de Pandore, la porte ouverte à tous les excès de l'individualisme. C'est confondre l'individualisme et l'individuation. L'individualisme redouté à juste titre est bien plutôt conforté dans un système éducatif où la visée émancipatrice tend à se réduire à la rationalité instrumentale, où le sujet se vit comme une raison calculatrice, comme individu calculateur, gestionnaire informé et efficace des apprentissages rentables.

Le sujet que vise l'individuation par l'art est tout autre : pleinement sujet, c'est-à-dire libre, créateur, acteur d'une vie personnelle. Laissons la parole encore une fois à Joëlle Zask : « L'enseignement artistique occupe une position intermédiaire entre laisser faire et conformer, entre laisser libre cours à une subjectivité et enfermer dans des règles. Ce qu'il produit n'est ni l'anarchie ni un despotisme. C'est ce mélange très subtil entre la dette aux générations antérieures et l'individuation qu'on appelle démocratie, ce système sociopolitique dotant les individus des moyens concrets de devenir des individualités⁵. »

4. Daniel Sibony, *Création. Essai sur l'art contemporain*, Paris, Seuil, 2005.

5. *Op. cit.*, p. 75.

La norme et la loi

L'interrogation sur la norme et la loi est une autre préoccupation aujourd'hui commune à l'art et à l'éducation. Interrogation cruciale, assurément, pour la démocratie. La démocratie ne peut faire l'économie d'un ordre normatif et juridique auquel consentent les individus. Mais comment éduquer pour que chacun consente à cet ordre et s'y soumette, sans y être assujéti ? Comment concilier le sens de la norme et de la loi commune, nécessaire à la démocratie, et la dynamique démocratique comme souci des individualités et de leur accomplissement ? Ces questions sont au cœur de la problématique éducative contemporaine.

Elles sont trop souvent réduites à un constat, discutable, de défaillance : la perte des normes, des repères qu'il faudrait « transmettre », le respect de la loi qu'il faudrait restaurer. Cette réduction enveloppe une conception verticale de la loi et de la norme en surplomb, qui ne peut suffire à éduquer à l'âge de l'individualisme démocratique. Le sujet contemporain ne peut plus être simplement assujéti à un ordre extérieur. L'art d'aujourd'hui, à sa façon, porte une même interrogation. Gérard Garouste, créateur de *La Source*, interrogé au cours d'un entretien sur les raisons qui lui permettaient d'espérer que l'artiste puisse aider les élèves en difficulté, avait fait cette réponse surprenante : « Ce que l'artiste apporte d'abord ? Une nécessaire et salutaire déstabilisation. Ce n'est pas l'absence de normes, mais la capacité à produire, travailler, déplacer la normativité qui importe ».

Autrement dit, ces enfants-là n'ignorent pas la norme et la loi, mais ne les connaissent que dans un rapport d'extériorité et de surplomb qui ne leur laisse pas d'autres perspectives que la soumission prudente ou feinte (la « peur du gendarme »), ou bien la transgression (la révolte et l'acte délinquant). La « déstabilisation » dont parle l'artiste rouvre le jeu : elle conduit à découvrir que les normes ne sont pas éternellement données et imposées pour notre assujétissement, mais relèvent de notre propre capacité à les produire, de notre créativité normative.

La déstabilisation salutaire que provoque l'art, le travail artistique, est en résonance avec les exigences de la démocratie contemporaine. On l'oublie trop souvent : le travail artistique est nécessairement confronté à la norme, celle-là même de l'œuvre, celle-là même sans laquelle l'œuvre ne pourrait advenir, et que l'œuvre elle-même produit, déplace, relance. Cet apprentissage de la normativité – c'est-à-dire de la capacité à produire et se donner des normes, à les « travailler » – commence déjà dans la relation esthétique que tout être humain, dès l'enfance, entretient avec le monde.

La suite du propos de Gérard Garouste en donnait une très juste illustration : « Ce qui manque le plus, ce qui a manqué le plus aux jeunes auxquels *La Source* a affaire : une présentation du monde, poursuivait-il. Un adulte là à côté pour montrer, désigner. Pour mettre la table dans un geste esthétique partagé⁶. » L'art commencerait donc à cette source-là, dans l'esthétique du quotidien, dans cet ordre qu'elle met et découvre dans les choses, dans cette attention à la table « bien mise » ; l'estime de soi passerait par cette estime esthétique du monde. Et surtout : pour comprendre la portée éducative de l'art, nous suggère l'artiste, il faut la rapporter à la normativité propre à la conduite esthétique.

Créativité, création

Le thème de la créativité, enfin, est l'un des principaux carrefours où se croisent les préoccupations artistiques et les problématiques éducatives. Longtemps rapportée pour l'essentiel à la sphère artistique, la créativité est devenue une valeur sociale et économique généralisée. Pour le meilleur et pour le pire. Cette extension interroge tant l'artiste que l'éducateur. Que recouvre la demande, voire l'injonction de création et de créativité qui concerne aujourd'hui chacun, traverse l'école comme elle traverse la société ?

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

Le terme de « créativité » a fait l'objet de tant d'excès qu'on ose à peine encore l'utiliser. Et l'on est sans doute fondé à manifester sa réticence face à l'injonction de créativité, ou au slogan « tous créateurs ». Ce slogan égare en confondant « créativité » et « création », entendue au sens de « production ». L'art qui éduque ne vise pas à faire de chacun un artiste producteur d'œuvres, mais à permettre à tous de cultiver une dimension essentielle à l'accomplissement humain.

Commençons donc, avec Winnicott, par concevoir la créativité comme une manière d'être, détachons-la de l'injonction de production ; il faut, explique-t-il, « envisager la créativité dans son acceptation la plus large, sans l'enfermer dans les limites d'une création réussie et reconnue⁷ ». Considérons la créativité comme une attitude, « comme la coloration de toute une attitude face à la réalité extérieure », ainsi que le précise Winnicott. Comme une manière d'être au monde : de s'y rapporter, de le regarder, de le vivre. Et c'est bien ainsi que l'art éduque : en cultivant en chacun ce que Winnicott appelle un « mode créatif de perception », source du plus essentiel des sentiments, « le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue ».

Salutaire leçon, dans un monde dont on ne cesse de nous dire, et pire, où l'on ne cesse de dire à nos enfants, aux nouveau-venus, comme le disait Hannah Arendt, que ce monde est ainsi, qu'on n'y peut rien, qu'il faut l'accepter, s'y soumettre. La soumission que réclame ce réalisme de commande est tout à l'inverse du mode créatif de perception dont témoigne chaque expérience esthétique, aussi humble soit-elle ; il s'agit, comme l'écrit encore Winnicott, d'une « relation de complaisance soumise envers la réalité extérieure : le monde et tous ses éléments sont alors reconnus mais seulement comme étant ce à quoi il faut s'ajuster et s'adapter⁸ ». Quelle éducation digne de ce nom se contenterait de prôner l'ajustement et l'adaptation ?

Le propos de Gérard Garouste avait déjà permis de le comprendre : pas de travail créateur qui n'ait affaire

7. D. Winnicott, *Jeu et réalité*, p. 91.

8. Idem.

aux normes, pas de créativité sans normativité, pas de travail créateur sur l'œuvre qui ne soit aussi un travail sur soi en relation avec les autres, qui ne soit travail de subjectivation. La créativité, entendue comme mode créatif de perception, comme attitude, est donc bien essentielle à l'éducation et à l'avènement du sujet contemporain, du sujet authentique, capable d'être pleinement lui-même, de se créer lui-même, avec *les autres*. Elle est nécessaire à la démocratie, qui ne saurait moins que jamais s'accommoder de sujets préfabriqués, de sujets soumis, seulement ajustés et adaptés. La leçon de l'art se décline au plus intime de la démocratie.

Bibliographie

- Dewey J., *L'art comme expérience*, Gallimard Folio/Essais, Paris, 2010.
- *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Éditions La documentation française/Centre Pompidou, Paris, 2008.
- Kerlan A., *L'art pour éduquer. La tentation esthétique*, Presses de l'université Laval, Québec, 2004.
- Kerlan A., *Des artistes à la maternelle*, Éditions Scéren/CRDP, Lyon, 2005.
- Kerlan A., Carraud F., Choquet C., Langar S., *Un collège saisi par les arts*, Éditions de L'Attribut, Toulouse, 2015.
- Lord P., « Le projet *Arts and Education Interface*. Effets sur les élèves et sur les jeunes », in *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Éditions La documentation française/Centre Pompidou, Paris, 2008.
- Lauret J.-M., *L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*, Éditions de L'Attribut, Toulouse, 2015.
- Schiller L. von., *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Aubier, Paris, 1992.
- Winnicott D., *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Gallimard, Paris, 1975.
- Zask J., *Art et démocratie. Les peuples de l'art*, PUF, Paris, 2003.

Temps d'Arrêt / Lectures

Déjà parus

- 1. L'aide aux enfants victimes de maltraitance – Guide à l'usage des intervenants auprès des enfants et adolescents.**
Collectif*
- 2. Avatars et désarrois de l'enfant-roi.**
Laurence Gavarini, Jean-Pierre Lebrun et Françoise Petitot*
- 3. Confidentialité et secret professionnel : enjeux pour une société démocratique.**
Edwige Barthélemy, Claire Meersseman et Jean-François Servais*
- 4. Prévenir les troubles de la relation autour de la naissance.**
Reine Vander Linden et Luc Roegiers*
- 5. Handicap et maltraitance.**
Nadine Clerebaut, Véronique Poncelet et Violaine Van Cutsem*
- 6. Malaise dans la protection de l'enfance : La violence des intervenants.**
Catherine Marneffe
- 7. Maltraitance et cultures.**
Ali Aouattah, Georges Devereux, Christian Dubois, Kouakou Kouassi, Patrick Lurquin, Vincent Magos, Marie-Rose Moro*
- 8. Le délinquant sexuel – enjeux cliniques et sociétaux.**
Francis Martens, André Ciavaldini, Roland Coutanceau, Loïc Wacquant
- 9. Ces désirs qui nous font honte. Désirer, souhaiter, agir : le risque de la confusion.**
Serge Tisseron
- 10. Engagement, décision et acte dans le travail avec les familles.**
Yves Cartuyvels, Françoise Collin, Jean-Pierre Lebrun, Jean De Munck, Jean-Paul Mugnier, Marie-Jean Sauret
- 11. Le professionnel, les parents et l'enfant face au remue-ménage de la séparation conjugale.**
Geneviève Monnoye avec la participation de Bénédicte Gennart, Philippe Kinoo, Patricia Laloire, Françoise Mulkay, Gâëlle Renault
- 12. L'enfant face aux médias. Quelle responsabilité sociale et familiale ?**
Dominique Ottavi, Dany-Robert Dufour*
- 13. Voyage à travers la honte.**
Serge Tisseron
- 14. L'avenir de la haine.**
Jean-Pierre Lebrun
- 15. Des dinosaures au pays du Net.**
Pascale Gustin
- 16. L'enfant hyperactif, son développement et la prédiction de la délinquance : qu'en penser aujourd'hui ?**
Pierre Delion
- 17. Choux, cigognes, « zizi sexuel », sexe des anges... Parler sexe avec les enfants ?**
Martine Gayda, Monique Meyfret, Reine Vander Linden, Francis Martens – avant-propos de Catherine Marneffe*
- 18. Le traumatisme psychique.**
François Lebigot

- 19. Pour une éthique clinique dans le cadre judiciaire.**
Danièle Epstein
- 20. À l'écoute des fantômes.**
Claude Nachin
- 21. La protection de l'enfance.**
Maurice Berger, Emmanuelle Bonneville
- 22. Les violences des adolescents sont les symptômes de la logique du monde actuel.**
Jean-Marie Forget
- 23. Le déni de grossesse.**
Sophie Marinopoulos
- 24. La fonction parentale.**
Pierre Delion
- 25. L'impossible entrée dans la vie.**
Marcel Gauchet
- 26. L'enfant n'est pas une « personne ».**
Jean-Claude Quentel
- 27. L'éducation est-elle possible sans le concours de la famille ?**
Marie-Claude Blais
- 28. Les dangers de la télé pour les bébés.**
Serge Tisseron
- 29. La clinique de l'enfant : un regard psychiatrique sur la condition enfantine actuelle.**
Michèle Brian
- 30. Qu'est-ce qu'apprendre ? Le rapport au savoir et la crise de la transmission.**
Dominique Ottavi*
- 31. Points de repère pour prévenir la maltraitance.**
Collectif
- 32. Traiter les agresseurs sexuels ?**
Amal Hachet
- 33. Adolescence et insécurité.**
Didier Robin*
- 34. Le deuil périnatal.**
Marie-José Soubieux
- 35. Loyautés et familles.**
L. Couloubaritsis, E. de Becker, C. Ducommun-Nagy, N. Stryckman
- 36. Paradoxes et dépendance à l'adolescence.**
Philippe Jeammet
- 37. L'enfant et la séparation parentale.**
Diane Drory
- 38. L'expérience quotidienne de l'enfant.**
Dominique Ottavi
- 39. Adolescence et risques.**
Pascal Hachet
- 40. La souffrance des marâtres.**
Susann Heenen-Wolff
- 41. Grandir en situation transculturelle.**
Marie-Rose Moro*
- 42. Qu'est-ce que la distinction de sexe ?**
Irène Théry
- 43. L'observation du bébé.**
Annette Watillon
- 44. Parents défaillants, professionnels en souffrance.**
Martine Lamour*
- 45. Infanticides et néonaticides.**
Sophie Marinopoulos
- 46. Le Jeu des Trois Figures en classes maternelles.**
Serge Tisseron
- 47. Cyberdépendance et autres croquemitaines.**
Pascal Minotte
- 48. L'attachement, un lien vital.**
Nicole Guedeny
- 49. L'adolescence en marge du social.**
Jean Claude Quentel
- 50. Homoparentalités.**
Susann Heenen-Wolff*
- 51. Les premiers liens.**
Marie Couvert*
- 52. Fonction maternelle, fonction paternelle.**
Jean-Pierre Lebrun*
- 53. Ces familles qui ne demandent rien.**
Jean-Paul Mugnier.
- 54. Événement traumatique en institution.**
Delphine Pennewaert et Thibaut Lorent
- 55. La grossesse psychique : l'aube des liens.**
Geneviève Bruwier
- 56. Qui a peur du grand méchant Web ?**
Pascal Minotte
- 57. Accompagnement et alliance en cours de grossesse.**
Françoise Molénat*
- 58. Le travail social ou « l'Art de l'ordinaire ».**
David Puaud*
- 59. Protection de l'enfance et paniques morales.**
Christine Machiels et David Niget
- 60. Jouer pour grandir.**
Sophie Marinopoulos
- 61. Prise en charge des délinquants sexuels.**
André Ciavaldini
- 62. Hypersexualisation des enfants.**
Jean Blairon, Carine De Buck, Diane Huppert, Jean-Pierre Lebrun, Vincent Magos, Jean-Paul Matot, Jérôme Petit, Laurence Watillon*
- 63. La victime dans tous ses états.** Anne-Françoise Dahin
- 64. Grandir avec les écrans « La règle 3-6-9-12 ».**
Serge Tisseron
- 65. Soutien à la parentalité et contrôle social.**
Gérard Neyrand
- 66. La paternité et ses troubles.**
Martine Lamour
- 67. La maltraitance infantile, par delà la bienpensée.**
Bernard Golse
- 68. Un conjoint violent est-il un mauvais parent ?**
Benoit Bastard
- 69. À la rencontre des bébés en souffrance.**
Geneviève Bruwier
- 70. Développement et troubles de l'enfant.**
Marie-Paule Durieux
- 71. Guide de prévention de la maltraitance.**
Marc Gérard
- 72. Garde alternée: les besoins de l'enfant.**
Christine Frisch-Desmarez, Maurice Berger
- 73. Le lien civil en crise?**
Carole Gayet-Viaud
- 74. L'enfant difficile.**
Pierre Delion
- 75. Les espaces entre vérité et mensonge.**
Christophe Adam, Lambros Couloubaritsis
- 76. Adolescence et conduites à risque.**
David Le Breton
- 77. Pour une hospitalité périnatale.**
Sylvain Missonnier

**78. Travailler ensemble
en institution.**

Christine Vander Borgh*

**79. La violence envers
les enfants, approche
transculturelle.**

Marie Rose Moro

**80. Rites de virilité
à l'adolescence.**

David Le Breton

**81. La nécessité de parler
aux bébés.**

Annette Watillon-Naveau

* Ouvrage épuisé.

*Découvrez toute la collection Temps
d'Arrêt et retrouvez nos auteurs
sur yapaka.be pour des entretiens
vidéo, conférences en ligne, ...*

En Belgique uniquement
**Les livres
de yapaka**

disponibles
gratuitement au
0800/20 000 ou
infos@cfwb.be



Livres de 80 pages diffusés chaque année (60 000 ex.)
aux écoles, associations, ...

