

**TRANSMETTRE L'ART, TRANSMETTRE LA LIBERTE : PERSPECTIVES
PHILOSOPHIQUES ET HISTORIQUES**

Alain KERLAN¹, Alain Patrick OLIVIER²

ENSATT, Lyon, 4 avril 2015

INTRODUCTION

(Alain KERLAN)

A entendre bien des discours politiques, pédagogiques, militants, la question et la préoccupation de l'art en éducation, de l'art pour éduquer, seraient des découvertes récentes et les produits d'une lucidité tardive et « innovante », selon ce terme joker increvable. Bien sûr il n'en est rien. D'abord parce que cette préoccupation est indissociable de celle de la place et du rôle dans la Cité, et qu'à cet égard elle est au cœur du plus connu sans doute des dialogues de PLATON, *La République*, dans lequel les protagonistes, engagés dans la construction de la cité juste, s'interrogent sur l'éducation nécessaire dans et pour la cité juste, et tout particulièrement sur la place qu'il faut y faire aux artistes. De ce point de vue, notre préoccupation naît avec la philosophie elle-même.

Mais rassurez-vous, l'objectif de ce premier séminaire n'est pas de parcourir cette longue histoire. Elle mériterait certes d'être élaborée, et c'est un travail de longue haleine dont nous nous contenterons de signaler la nécessité, en espérant contribuer ici à en donner le premier élan. L'objectif de ce séminaire est plus humblement de signaler quelques repères dans cette histoire, pour en montrer l'importance fondatrice, et en discuter ensemble l'intérêt, la pertinence, l'actualité.

Plus généralement, il est de contribuer à restituer une mémoire philosophique et historique qui fait malheureusement souvent défaut dans notre champ. La conséquence de cette absence de mémoire est en effet particulièrement fâcheuse. Doublement

¹ Professeur des universités émérite, ECP, Université Lyon2. Contact : alain.kerlan@univ-lyon2.fr

² Professeur des universités, Philosophie, CREN, Université de Nantes. Contact : alain-patrick.olivier@univ-nantes.fr

fâcheuse : en premier lieu elle prive la question de l'art en éducation de ses enracinements historiques, philosophiques, culturels, et du même coup conduit à en méconnaître l'épaisseur et l'importance politique, voire anthropologique ; en second lieu, l'absence de mémoire condamne à la répétition et à la redécouverte souvent naïve de ce qui avait déjà et autrement mieux déjà penser.

Les quelques repères que nous allons, Alain Patrick OLIVIER et moi-même, vous présenter sont circonscrits à une période historique relativement restreinte, et de surcroît parcourue à grands pas, allant de la fin du 18^{ème} siècle à l'époque contemporaine. Les choix ont été pour l'essentiel déterminés par le thème spécifique qui figure dans l'intitulé du séminaire : art et liberté. Alain Patrick OLIVIER vous parlera de SCHILLER et de ses fameuses *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, datant de 1795, puis de ces ouvriers saint-simoniens de la première moitié du 19^{ème} siècle, convaincus que la seule voie de l'émancipation était celle de l'art, et que Jacques RANCIERE a magnifiquement immortalisés dans son livre *La nuit des prolétaires*. Pour ma part, je prendrai le relais, en sautant allègrement d'un siècle à l'autre, pour vous parler de la conception démocratique de l'art et de l'esthétique que John DEWEY, en 1934, développait dans son ouvrage *Art as Experience*. Je poursuivrai pour une dernière étape, revenant à Jacques RANCIERE, pour explorer comment ce philosophe conçoit le croisement de l'esthétique et du politique, dans ce qu'il appelle Le partage du sensible, selon le titre de son ouvrage paru en 2000. Enfin, Alain Patrick OLIVIER conclura.

* * *

Dans ce rapide parcours, bien des manques assurément, d'autres choix étaient possibles et même nécessaires, et nous ne faisons-là qu'initier l'arpentage du domaine. Je voudrais donc, avant de passer la parole à Alain Patrick OLIVIER, proposer une clé susceptible d'éclairer l'ensemble du tableau.

La thèse *révolutionnaire* de Schiller n'est pas une pensée isolée et sans lendemains, ni sans préalables. En s'en tenant au thème de *l'éducation esthétique* comme condition de *la liberté politique* qui en est le trait central, il est possible d'y voir l'un des tout premiers

maillons généalogiques de ce que j'appellerai, en m'inspirant de Luc BOLTANSKI et Eve CHIAPELLO (1999), « la critique artiste » en éducation.

Cette généalogie trouverait son impulsion dans l'œuvre politique et éducative de Jean-Jacques ROUSSEAU. L'œuvre de ROUSSEAU alterne et mêle les deux critiques que distingue BOLTANSKI au début de son ouvrage *Le nouvel esprit du capitalisme* : « la critique sociale » et « la critique artiste ». Toutefois, du *Discours sur l'origine de l'inégalité* au *Rêveries*, en passant par *l'Emile*, on peut lire une évolution générale de l'œuvre telle que la critique artiste semble bien supplanter ou au moins rattraper la critique sociale

En aval, à côté du mouvement saint-simonien, cette clé permet de placer aussi une pensée socialiste particulièrement sensible à la portée éducative de l'art et de l'esthétique. La pensée de William MORRIS et son ouvrage de 1884, *Art et Socialisme*, en sont des formulations qu'une généalogie de la critique artiste en éducation se devrait de prendre en compte. D'une façon générale, un projet généalogique devrait s'attacher à ces pensées où s'articulent socialisme et romantisme. Dans le sillage de William MORRIS, il trouverait un ouvrage qui exerça une forte influence, jusqu'en Amérique du Sud, le *Education through Art* de Herbert READ, publié en 1943.

Un peu plus loin en aval encore, on trouverait Herbert MARCUSE, dont l'écho schillérien peut s'entendre dans le titre même de son dernier ouvrage, *The Aesthetic Dimension* (1977). Comme le laisse entendre son sous-titre : *Toward a Critique of Marxist Aesthetics*, MARCUSE y engageait une critique de la critique sociale, à ses yeux inachevée tant qu'elle était incapable d'intégrer la dimension émancipatrice de l'esthétique.

Pour l'époque contemporaine, notre brève esquisse généalogique pourrait assurément s'enrichir, et d'autres noms mériteraient de figurer du côté de la « critique artiste », comme celui de Joëlle ZASK, avec son ouvrage *Art et démocratie. Les peuples de l'art* (2003), que nous comptons bien d'ailleurs inviter ici. Bref, il y a là un vaste chantier, et nous n'en proposons ici que quelques nécessaires fondations.

2) FRIEDRICH SCHILLER ET L'ÉDUCATION ESTHÉTIQUE DE L'HOMME

(Alain Patrick OLIVIER)

Dans son livre sur l'ENSATT, Thierry PARIENTE rappelle que sans la mémoire, les fragments du passé, il n'y a ni présent ni avenir. Nous essayons, Alain KERLAN et moi, de fouiller cette mémoire, de creuser pour faire apparaître une ligne de fond philosophique, une structure, qui pourrait nous aider pour penser ou repenser aujourd'hui l'actualité de l'éducation esthétique, son présent et son avenir.

Je vais traiter de la philosophie de Friedrich SCHILLER et des théories des SAINT-SIMONIENS, en les superposant, en faisant émerger de cette superposition sinon des invariants, du moins des problèmes de fond concernant la problématique qui nous anime : *transmettre l'art, transmettre la liberté*.

En même temps, je vais superposer les travaux d'Alain KERLAN et Jacques RANCIERE, qui travaillent tous les deux sur ces rapports de l'art et de l'éducation, qui voient tous les deux SCHILLER comme point de départ du grand projet moderne de l'éducation esthétique.

Il importe de revenir à la théorie de SCHILLER qui pose la question du « paradigme esthétique en éducation ». Il est à l'origine de la conception philosophique de l'éducation esthétique de l'homme et de ce qui a pu se penser par la suite en théorie aussi bien qu'en pratique concernant les rapports entre l'art, la politique, l'éducation, la philosophie.

SCHILLER est une figure capitale car il parle aussi bien du point de vue de l'artiste que du point de vue du philosophe. Son classicisme paradoxal – il n'est pas un romantique – continue au théâtre de nourrir la création contemporaine. *Les Brigands [Die Räuber]*, spectacle *Sturm und drang*, révolutionnaire, terroriste, hallucinatoire, n'a cessé de provoquer les metteurs en scènes et le public contemporains, hier Peter ZADEK, Matthias LANGHOFF, Frank CASTORF, aujourd'hui Nicolas STEMANN, dans des représentations parfois même interdites au public scolaire à l'époque de la DDR. La confrontation avec Schiller équivaut pour le théâtre allemand à la confrontation avec la tradition, mais aussi avec la révolution.

SCHILLER est porteur d'une attitude que résume bien KERLAN : « culte de la liberté, haine du despotisme ». Ses *Lettres sur l'éducation esthétique* [*Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen*] demeurent l'une des théories les plus pénétrantes sur l'éducation qu'ait produit l'histoire de la philosophie, un texte complexe, dense, que la philosophie contemporaine depuis Herbert MARCUSE, György LUKÁCS et Martin HEIDEGGER jusqu'à Jacques RANCIERE, n'a cessé de prendre à partie, qu'il s'agisse de l'éducation, de l'art, de la politique ou de l'idéalisme transcendantal.

SCHILLER écrit des *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* en 1795. Chaque mot compte dans ce titre :

- *Lettres* [*Briefe*]
- *éducation* [*Erziehung*]
- *esthétique* [*ästhetisch*]
- *homme* [*Mensch*].

Chaque mot définit en même temps chacune des quatre perspectives qui ordonnent le projet : la perspective politique, la perspective pédagogique, la perspective esthétique, la perspective philosophique. Je vais extraire du texte quatre thèses portant sur ces quatre domaines, qui explorent chacun un aspect de la problématique générale concernant la « liberté » et son acquisition.

1) *La politique*

Les *lettres* au prince (le duc Frédéric-Christian de SCHLESWIG-HOLSTEIN, prince du Danemark, un Etat du Saint-Empire romain germanique), sont en même temps des lettres au public, l'action d'un intellectuel issu des Lumières dans l'époque de la révolution. Elles visent la liberté au point de vue politique. Elles contiennent une thèse sur la *politique* : la liberté ne peut se réaliser qu'à travers l'éducation et plus spécifiquement à travers l'éducation esthétique. Le problème est de donner suite à la révolution, aux Lumières, au projet de la modernité, au projet du rationalisme, sans tomber dans la violence et la terreur, soit dans le despotisme qui est contradictoire de la liberté. La situation n'est pas celle d'une politique qui a échoué, mais l'idée surgit de pouvoir réaliser la raison dans l'histoire d'une autre façon. SCHILLER s'inscrit dans la perspective de la Révolution française. Son écrit est inspiré par les projets d'éducation

qui apparaissent dans cette période, en particulier le projet d'éducation élaboré par MIRABEAU. Par ailleurs, l'Assemblée nationale l'a déclaré citoyen d'honneur, en 1792, au moment de la fondation de la première République (en raison sans doute de l'impact de son théâtre promu, en France, par BEAUMARCHAIS.)

Pour les révolutionnaires, il s'agit de former des citoyens libres, lesquels n'existent pas encore. L'homme est compris comme un être libre par nature ou par principe, mais il est un esclave dans la réalité. La liberté n'est pas donc donnée, elle est quelque chose qui se construit, d'où l'idée d'une éducation à la liberté. Il faut reconnaître la liberté comme un droit, mais il ne suffit pas de promulguer des lois, ou d'annoncer que l'homme est libre : il faut devenir effectivement libre. La Révolution française a voulu réaliser les principes de la philosophie des Lumières dans le réel, mais les hommes n'étaient pas prêts, ils n'étaient pas éduqués à être libres. Les lettres portent ainsi sur *l'éducation, Erziehung*, pensée comme réponse au problème politique. Mais quelle éducation ?

2) *L'éducation*

La thèse de SCHILLER est que l'éducation ne peut être qu'*esthétique*. La réalisation de la liberté sera effective par une éducation fondée sur le principe de la beauté et sur l'action des beaux-arts : « c'est par la beauté qu'on s'achemine vers la liberté » (lettre 2). Le but fixé par les Lumières est celui d'un usage majeur de la raison. Mais il s'agit seulement d'un but. Cela ne signifie pas que la raison soit le moyen de cette éducation, car la rationalité est aussi bien ce qui conduit à l'aliénation, au contraire de l'émancipation. Le paradoxe de l'éducation esthétique consiste à poser que l'éducation à la rationalité ne passe pas nécessairement par la rationalité, par la philosophie, par la science : c'est plus essentiellement la fiction, la sensibilité qui permet d'éduquer l'homme, qui le conduit à la liberté. La fiction, c'est-à-dire : l'imagination, le rapport à l'élément sensible, la coupure avec le réel, l'invention d'un espace utopique.

La proposition prévue par MIRABEAU pour l'Assemblée Nationale, en 1791, consiste à accorder une grande place aux beaux-arts, à l'adhésion sensible du citoyen aux principes de la Révolution. L'éducation nationale, en effet, n'est pas pensée d'abord comme une éducation scolaire, qui passe par la transmission d'un savoir rationnel, mais comme une éducation civique, qui se fait d'abord à travers de grandes fêtes révolutionnaires, c'est-à-dire des événements esthétiques et artistiques destiné à émouvoir le citoyen. Le théâtre,

plutôt que l'école, est, de ce fait, un lieu d'éducation pour le citoyen. (Et le théâtre de SCHILLER a contribué effectivement à cette fonction d'éduquer le citoyen à la liberté, de transmettre la liberté, pendant toute la période de la Révolution française.)

3) L'art

L'éducation *esthétique* ne se réduit pas pour autant à un outil de propagande démocratique. Elle est elle-même comprise comme un moment essentiel dans la pratique des beaux-arts ; elle est liée à cette conscience de l'autonomie de l'art qui émerge dans la période nouvelle. L'action pédagogique fait donc partie intégrante d'un projet esthétique. A l'origine, SCHILLER devait s'entretenir avec un prince, dans ses lettres, de questions purement esthétiques, relevant du jugement de goût. Mais il montre que la dimension pédagogique et sociale fait partie intégrante du projet artistique. Elle n'est pas quelque chose d'extérieur ou de secondaire. Il s'agit de montrer que l'œuvre d'art accomplie consiste, au contraire, à « s'occuper d'une vraie liberté politique ». L'art en tant que tel en tant qu'art autonome a une fonction à jouer dans la construction de la liberté. L'art est, en effet, pour les révolutionnaires, un « enfant de la liberté ». SCHILLER oppose l'idéal de l'art, « *Tochter der Freiheit* », « fille de la liberté », à la réalité matérielle.

On peut mettre cette formulation en rapport avec le projet esthétique révolutionnaire tel que l'a décrit Edouard POMMIER (*L'art de la liberté : doctrines et débats de la Révolution française*, Gallimard, 1991). L'art a la possibilité de rendre les hommes libres parce qu'il est par principe une activité libre. La fonction d'éducation (à la liberté) est donc partie intégrante et nécessaire du travail artistique. Elle ne lui est pas extérieure ; elle est son essence même. On pourrait dire que l'art en tant qu'art (l'art autonome) ne peut faire autre chose que transmettre la liberté (le principe d'autonomie). C'est pourquoi le projet de l'autonomie de l'art n'est pas contradictoire avec le projet d'une éducation à la démocratie.

SCHILLER invente ainsi une figure de l'artiste pédagogue politique. Il oppose, en effet, l'artiste mécanique (*der mechanische Künstler*), qui ne se soucie que de technique, l'artiste des beaux-arts (*der schöne Künstler*), préoccupé du beau, et l'artiste politique ou pédagogique (*der pädagogische und politische Künstler*), qui est conscient de travailler

sur une matière humaine, qui prend l'être humain à la fois comme une matière et comme une fin. Ces trois figures décrivent trois modes de rapport à la liberté.

4) *L'humanité*

Le projet d'éducation esthétique concerne finalement *l'homme, der Mensch*. Le concept *d'homme*, d'humanité est le concept central. Le projet concerne des êtres humains, il engage l'homme dans ce qui le définit comme homme, avant de concerner des artistes, des éducateurs, des hommes politiques. Car il concerne la possibilité pour les hommes de devenir ce qu'ils sont : des êtres libres. Dans l'idée d'une éducation esthétique de l'homme, il y a d'abord l'humanité, la femme, l'homme, l'enfant, qui découvrent qu'ils ne sont pas destinés à demeurer des esclaves, mais qu'ils ont des droits. Et parmi ses droits figure le droit à l'éducation.

La question devient alors celle de la liberté. Que signifie la liberté ? Elle ne consiste ni dans l'action purement rationnelle qui rabaisse l'élément sensible (c'est la barbarie de la raison, forme de tyrannie), ni non dans l'action seulement instinctive qui méprise l'élément intellectuel (c'est de l'arbitraire, l'homme devient sauvage). Mais elle consiste dans un libre jeu entre ces facultés, dans une forme d'harmonie qui prend pour SCHILLER le nom de « beauté ».

Les Grecs ont donné dans l'art l'image de cette liberté en projetant sur les dieux qu'ils représentent leur conception de la liberté et de l'essence humaine. Or, les dieux sont oisifs, ils ne travaillent pas. Cette représentation, remarque RANCIERE, a pour le spectateur une fonction politique ou émancipatrice. Elle l'incite à se dégager de l'astreinte au travail, à l'activité. Elle donne l'indication d'une forme de liberté comme moment de l'oisiveté, du jeu. La question de l'équilibre entre les facultés, la question de la beauté est plus déterminante que la question de l'art comme tel. Car c'est elle qui est à l'origine de la liberté chez les Grecs.

Il s'agit alors de penser l'homme dans sa totalité.

Cela vaut au plan de la société. SCHILLER développe une critique de la société moderne rationalisée et organisée suivant le principe de « l'égoïsme » et du « marché », suivant

la catégorie de « l'utile », à quoi s'oppose le monde de l'art et la valeur de la beauté. Dans ces conditions, n'est pris en considération dans l'homme que ce qui est bon pour la société, pour le travail, non pas ce qui est bon pour l'homme pour lui-même. Dans la conception esthétique, au contraire, l'individu est appréhendé comme un tout. Il peut se réaliser en dehors des contraintes de la rationalité inhérente au monde du travail. Car l'individu n'est pas seulement un rouage de la grande mécanique de la société et de l'Etat, mais il a la possibilité de s'émanciper de cette situation.

Cette conception s'appuie sur une conception de l'homme comme un être de besoin, comme un être sensible, et non pas seulement comme un être rationnel, ou comme un agent de la société rationalisée. Le principe est formulé par Jean-Jacques ROUSSEAU (cité par SCHILLER en exergue dans la deuxième édition de ses *Lettres*) : « Si c'est la raison qui fait l'homme, c'est le sentiment qui le conduit ».

L'éducation esthétique s'inscrit dans la perspective d'une critique de la raison proposée par KANT, dans le domaine théorique, pratique, esthétique. Il s'agit de réhabiliter le sensible, de le penser dans le domaine théorique, comme l'horizon de notre connaissance possible. Dans le domaine moral, certes, la raison pure a ses droits, elle définit seule les principes de l'action. Mais pour SCHILLER, l'homme moral est « problématique », tandis que « l'homme physique » est « réel ». Le domaine esthétique apparaît comme le lieu où se pense une possible harmonie entre la dimension physique et sensible et la dimension rationnelle et morale.

C'est pourquoi la véritable révolution, qui n'est pas une révolution proprement politique, ni artistique, ni pédagogique, est d'abord une révolution qui touche aux modalités de la sensibilité, une « révolution dans la façon de sentir » (lettre 27).

3) JACQUES RANCIERE ET LES OUVRIERS SAINT-SIMONIENS : DE LA *NUIT DES PROLÉTAIRES*

(Alain Patrick OLIVIER)

Le deuxième moment que nous voudrions distinguer dans l'histoire philosophique de l'éducation esthétique, c'est le moment du saint-simonisme tel que Jacques RANCIERE l'a analysé à partir des archives du monde ouvrier dans *La Nuit des prolétaires* son travail de thèse publié en 1981 (nous abrégeons désormais : *NP*).

RANCIERE remonte aux origines du projet socialiste, aux utopies du proto-socialisme du XIXe siècle, et spécialement à la période qui suit la révolution de 1830, les « lendemains amers » qui suivent les « journées d'enthousiasme », ce drame que les ouvriers cherchent à revivre au théâtre à travers la pantomime de Jean-Gaspard DEBURAU aux Théâtre des Funambules (*NP*, p. 36, 37).

On retrouve dans le travail de RANCIERE les quatre dimensions présentes chez SCHILLER : la dimension politique, la dimension pédagogique, la dimension esthétique, la dimension philosophique. Et c'est ainsi qu'elle rencontre aussi la théorie et l'action des ouvriers saint-simoniens du XIXe siècle.

1) *Politique*

RANCIERE s'intéresse au mouvement saint-simonien en partant d'une problématique politique marxiste sur les rapports entre les intellectuels et les ouvriers, sur l'idée que les intellectuels devaient instruire ou éclairer les masses, leur apporter la science prolétarienne, mais qu'ils sont dans une situation paradoxale, car ils doivent eux-mêmes apprendre des ouvriers, du monde de travail. La question politique est ainsi une question pédagogique, qui concerne l'intervention des intellectuels, des universitaires dans le monde ouvrier, dans les usines. Cette interrogation conduit RANCIERE à étudier la façon dont s'établissait ce rapport dans la période prémarxiste (ce que Karl MARX et Friedrich ENGELS appelaient le « socialisme utopique »).

RANCIERE s'aperçoit de deux choses :

a) L'émancipation des ouvriers passe par l'activité intellectuelle et artistique

La séparation entre les intellectuels et les ouvriers n'était pas aussi radicale au XIXe siècle. Il existait, dans la communauté saint-simonienne, des ouvrières et des ouvriers, menuisiers, maçons, cordonniers, vidangeurs, tailleurs, lingères, peintres – je n'ai pas vu de mention de techniciens du théâtre – qui étaient en même temps des intellectuels. Ils étaient dans une situation de spectateur à l'égard de leur classe en même temps que des travailleurs manuels assignés à la recherche du travail, à « l'humiliante absurdité d'avoir à quémander, jour après jour, ce travail où la vie se perd » (NP, p. 7). Ils refusaient par là « l'insupportable » : « la douleur du temps volé chaque jour à travailler ».

Ces ouvriers développaient la nuit une activité intellectuelle, artistique, une activité d'écriture, une activité scientifique – il n'y a pas lieu de distinguer ici – qui ne les conduisaient pas pour autant à renier leur identité ouvrière. Ils arrachaient du temps pour apprendre à lire, pour apprendre à écrire, pour lire les journaux, pour écrire dans les journaux, écrire leurs propres journaux, composer des poèmes, voir des peintures, aller au théâtre. Ces ouvriers introduisaient dans leur vie « le loisir des esthètes » qui apparaissait comme une condition de leur émancipation. Ils s'opposaient aux « babyloniens » (NP, p. 67), à ceux qui ne travaillaient que pour « se reposer, s'enivrer, se livrer au plaisir le reste du temps ».

Ce ne sont pas des éléments de la culture bourgeoise, même si les « ouvriers poètes » veulent aussi « adresser aux poètes nantis [Victor HUGO, George SAND] les fruits de leurs veilles » (NP, p. 25). Ce qui distingue fondamentalement l'ouvrier du bourgeois n'est pas l'activité manuelle, ou l'activité intellectuelle, ni nécessairement la question salariale (le « bourgeois » RETURET emprunte aussi au « prolétaire » GAUNY « de quoi attendre d'éventuels travaux de plume », NP, p. 33). C'est la question du temps en partage, la forme d'organisation sensible de l'existence. Ce que RANCIERE appelle le « partage du sensible ». La « nuit des prolétaires » désigne le temps pris sur l'existence, sur le repos, par certains ouvriers, pour mener cette vie intellectuelle, une vie en rapport à l'écriture, la lecture, la science. L'ouvrier est celui qui manque de temps, le bourgeois est celui qui est oisif, qui dispose de temps pour lui. La politique advient lorsque ceux qui n'ont pas le temps prennent le temps nécessaire (et subvertissent ainsi la hiérarchie). Ce sont des « émeutes pacifiques » (NP, p. 71).

La question principale de RANCIERE porte sur « l'émancipation », un concept central chez les saint-simoniens. Il ne s'agit pas seulement de « liberté ». Car la liberté a deux visages : d'une part la liberté du propriétaire, la liberté d'exploiter, et d'autre part la liberté comme émancipation des ouvriers, des femmes, des enfants, qui tentent d'échapper aux systèmes de domination et d'exploitation.

Le saint-simonisme se distingue radicalement du « libéralisme », qui ne « saurait se rendre à une « libération » des prolétaires et des femmes qui les délie des règles formelles de la hiérarchie » (NP, p. 218). « L'association » saint-simonienne, au contraire, tente d'échapper au principe de « l'égoïsme » propre au monde bourgeois afin d'introduire dans la société les notions morales de respect, de réciprocité, d'estime de soi. Il s'agit de « fonder une politique de l'association universelle entre les hommes » (NP, p. 189).

Les saint-simoniens donnent à cette association le nom de « religion ». Il s'agit d'un « nouveau christianisme ». Cette religion s'oppose à la réalité des rapports fondés sur l'égoïsme, les intérêts privés, la concurrence, qui laissent un grand nombre d'ouvriers dans des situations « d'absolue précarité, qui n'a d'autre atout à faire valoir que la disponibilité de ses bras » et qui « souffre de l'incertitude quotidienne de leur emploi plus encore que l'exploitation de leur produit » (NP, p. 155). « Une *religion* nouvelle, cela veut dire un *lien* nouveau entre les hommes » (NP, p. 168). Le lien avec le christianisme réside dans le principe de l'amour : car « le mot qui attire ces hommes vers la Doctrine, avant ceux de Travail et d'Association, est celui d'Amour » (ibid.) L'idée est de constituer une nouvelle « Famille ».

Or, l'artiste est le « prototype d'une conciliation sociale aux antipodes du juste milieu » (NP, p. 191). Il est investi d'une mission religieuse dans le monde de l'art qui est le sien. « L'Eglise nouvelle se fonde et c'est aussi un théâtre nouveau. Les temples chrétiens sont déserts, les salles de spectacles sont pleines de fidèles, l'acteur succède au prêtre » (NP, p. 225).

b) Les ouvriers ont la faculté de s'instruire par eux-mêmes, de s'auto-émanciper.

Comment se fait cette éducation esthétique des ouvriers ? Comment s'opère le passage à l'écriture ? à l'activité philosophique ? à l'action enseignante ? Dans le cas du saint-simonisme, le mouvement d'éducation peut prendre deux formes. Ce sont, d'une part, des bourgeois qui viennent aux ouvriers, qui abandonnent leur postes pour venir propager la doctrine en dehors des structures institutionnelles, par exemple, des polytechniciens, qui vont vers les ouvriers, qui élaborent doctrine, etc. (*L'enseignement des ouvriers*). Ce sont, d'autre part, des ouvriers qui élaborent leur doctrine, qui font leur journal (*l'Atelier* « faits par les ouvriers eux-mêmes ») et le diffusent auprès de leurs pairs.

L'éducation esthétique de l'homme suit ici un double mouvement :

- La propagation de la doctrine. Le mouvement vient d'en haut, il vient des hommes éclairés, des intellectuels, mais aussi des artistes, pour aller vers le bas de la société, vers les « prolétaires ». Car les artistes diffusent la doctrine par des moyens qui ne sont pas ceux de l'intellect, ils sont des ferments de la sympathie. Il s'agit ici de « propagation », de mettre l'art au service de la doctrine.
- L'émancipation des ouvriers. Le mouvement vient ici de la masse, des travailleurs ou des prolétaires qui font eux-mêmes la démarche de devenir des poètes. Les ouvriers trouvent leur accès à l'écriture et à la science, ils ont besoin de savoir, de science (le « démon de la science » qui saisit Charles PANNEKERE, commis dans un magasin de papier, NP, 149). La littérature joue un rôle considérable.

C'est surtout ce deuxième mouvement qui intéresse RANCIERE, lequel étudie moins la doctrine et ses théoriciens, que les réactions des ouvriers, ce qu'ils ont dit, comment ils ont pensé leur situation. Par où s'observe d'ailleurs le « constant décalage entre le discours des propagateurs saint-simoniens et celui des professions de foi ouvrières » (NP, p. 167).

2) Pédagogie

RANCIERE s'aperçoit que les ouvriers apprennent par eux-mêmes, entre eux, en utilisant une méthode singulière mise au point et théorisée par le pédagogue révolutionnaire Joseph JACOTOT (NP, p. 63). L'émancipation « intellectuelle », qui est au principe de « l'enseignement universel » (un enseignement qui s'adresse à tous), est considérée,

suyvant ce principe, comme un processus d'auto-émancipation. Il s'agit de donner « le moyen de s'instruire seul et sans maître et par conséquent celui d'enseigner aux autres ce qu'on ignore, d'après le principe de l'égalité intellectuelle » (*Manuel de l'émancipation intellectuelle*, cité p. 64).

La mère de Louis VINÇARD, une femme illettrée, apprend ainsi à son fils ce qu'elle ne savait pas, à savoir la lecture (NP, p. 63). L'éducation consiste dans une prise de conscience et de mise en œuvre de ses capacités. La distinction entre le savant et l'ignorant, en effet, produit une situation d'inégalité qui place l'autre dans une situation d'ignorant et interdit de ce fait l'accès au savoir. RANCIERE développe l'analyse de cette pédagogie dans *Le Maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Il distingue deux formes de rapport au savoir:

- la relation d'abrutissement où le maître est détenteur d'un savoir, qu'il cherche à expliquer.
- La relation d'émancipation, où le maître ne fait que conduire l'élève vers le savoir.

Cette dernière forme d'émancipation ne peut trouver lieu dans les institutions, qu'elles soient scolaires ou autres. Elle ne peut que se faire dans un rapport de l'individu à l'individu. Et encore, la liberté dans ces conditions ne se donne pas, elle se prend.

3) Art

L'art constitue dans l'optique de JACOTOT un modèle d'émancipation non seulement intellectuelle, mais aussi sociale, dans la mesure où il fournit le modèle d'une « communauté des égaux », « une société d'émancipés qui serait une société d'artistes » (J. RANCIERE, *Le Maître ignorant*, chapitre III). La différence entre l'écrivain Jean RACINE et ses lecteurs ne réside pas dans la possession d'une forme de génialité, d'une intelligence supérieure, ni même d'un talent spécifique. C'est que RACINE applique spontanément la méthode de l'enseignement universel. Il ne suppose pas de différence entre lui et son lecteur, il ne suppose pas qu'il a une intelligence différente, ni non plus qu'il a un don, ou un talent : il s'efforce de traduire une émotion pour un auditeur, à établir une communication. Un modèle de société utopique se construit à travers l'art qui ne saurait se construire dans le rapport inégalitaire entre savant et ignorant.

Dans *Le spectateur émancipé*, RANCIERE applique au domaine du spectacle, du théâtre, la même critique qu'il applique aux intellectuels dans le domaine de la pédagogie et de la politique. De même que les progressistes qui voulaient émanciper les masses en les éduquant méthodiquement et en les scolarisant, n'ont fait que les abrutir en instaurant une séparation fatale entre maîtres et ignorants, de la même façon les avant-gardes ont pu vouloir émanciper les spectateurs, les publics, en voulant les rendre plus actifs, leur communiquer leur énergie, leur sympathie, en leur apprenant la juste distance. Mais cette volonté s'avère aussi bien négation de l'activité des spectateurs, de leur pouvoir de spectateur, et de ce fait le mouvement contraire d'une émancipation.

Les ouvriers saint-simoniens donnent, au contraire, le modèle d'une forme d'émancipation par l'art, par l'écriture, qui non seulement vient à brouiller l'opposition de l'intellectuel et de l'ouvrier, mais qui revient également à brouiller l'opposition de l'artiste et du non-artiste, de l'artiste et du scientifique également, pour fonder une communauté de lecteurs, de spectateurs, de traducteurs. C'est effectivement le principe de « l'émancipation » selon RANCIERE que de « brouiller le partage entre ceux qui agissent et ceux qui regardent ».

Alain KERLAN va nous parler, après un détour par DEWEY, de la conception philosophique ou anthropologique du « partage du sensible » qui sous-tend cette conception chez RANCIERE et dans la philosophie contemporaine.

3) JOHN DEWEY : L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE

(Alain KERLAN)

En passant des ouvriers saint-simoniens portés par l'utopie de l'art à l'esthétique pragmatique de John DEWEY, nous faisons un grand saut dans le temps, nous voilà en effet dans les années 30 du siècle suivant, mais nous pouvons aussi avoir le sentiment de changer littéralement de monde. « Esthétique pragmatique », n'est ce pas une contradiction dans les termes ? Une sorte d'oxymore ? Du pragmatisme, on retient généralement la primauté de « l'utilité », mais l'art et l'esthétique, philosophiquement, ne sont-ils pas considérés comme les domaines du « désintéressement », de la « gratuité », de « l'otium » (loisir) ?

Pourquoi donc choisir de mettre *Art as Experience* de DEWEY, paru en 1934, en si bonne place dans notre Panthéon ? La réponse la plus simple et la plus directe qu'on peut donner me semble la suivante : parce que *la thèse de John DEWEY procède à une radicale démocratisation de l'art et de l'esthétique*. Cette démocratisation passe par la place centrale qu'il accorde dans son anthropologie à *l'expérience esthétique*.

A. Brève présentation de John DEWEY (1859-1952)

Pour expliquer un peu plus cette thèse, je commencerai par une rapide présentation de John DEWEY en quatre points, avant d'aborder son esthétique :

a) Comme on le sait, DEWEY est l'un des principaux fondateurs du pragmatisme, avec et après Charles S. PIERCE et William JAMES, une philosophie qui est à la pensée nord-américaine ce que le cartésianisme est à la culture intellectuelle française. C'est une philosophie qui met l'enquête empirique et la méthode expérimentale à son principe, et l'étend à tous les domaines, y compris aux questions que posent les choix éthiques et moraux, voire politiques ; bref, une philosophie pour laquelle « aucune question n'est a priori étrangère à la discussion et à la justification rationnelle », comme l'écrit Richard SHUSTERMAN dans la présentation de l'édition française. De surcroît, pour le pragmatisme, la valeur d'une valeur se mesure à ses effets ; ainsi, pour le dire vite, une idée vraie est une idée qui « réussit », qui a des effets expérimentiels. On

comprend dès lors pourquoi le pragmatisme est souvent tenu, à tort, pour une philosophie « unilatéralement scientifique » (Richard SHUSTERMAN) ; au cours de son séjour en Chine, DEWEY, dit-on reçu, le titre de « Monsieur science » ! En se consacrant, à la fin de sa vie, à l'élaboration d'une esthétique pragmatique, en rédigeant les conférences qui seront réunies en 1934 dans *Art as Experience*, DEWEY, renversant la doxa dominante qui oppose essentiellement esthétique et pragmatique, DEWEY donc voulait montrer que non seulement l'art avait sa place dans la démocratie à l'âge scientifique, mais qu'il en était une pièce centrale.

b) DEWEY, en second lieu, est fondamentalement *un philosophe de la démocratie*. Mais il s'agit d'une conception de la démocratie qui tranche avec la conception qu'en a la philosophie politique républicaine qui est généralement la nôtre. Elle étend le principe de l'enquête à la philosophie politique elle-même. DEWEY dit et répète que « la démocratie n'est pas une forme de gouvernement », n'est pas une figure du pouvoir succédant à une autre. Elle a une dimension anthropologique, normative, comme lieu et condition de notre développement en tant qu'individu humain. Joël ZASK, spécialiste et traductrice de John DEWEY, donne de la démocratie une définition inspirée de DEWEY très parlante : « un ensemble d'institutions destinées à protéger, favoriser ou rétablir le développement de l'individualité de chacun » (*Art et démocratie. Les peuples de l'art*, p. 3). On pressent ici pourquoi le pragmatisme de DEWEY établit un lien entre *esthétique* et *démocratie*... Sa philosophie politique vise le développement de l'individualité, c'est-à-dire de la réalisation de soi à travers la démocratie, conçue non pas comme une forme de gouvernement, mais comme une participation des individus à l'action collective.

c) Le troisième point est le plus connu : John DEWEY est aussi, et même fut d'abord, l'un des pères fondateurs du mouvement de l'éducation nouvelle, et cela dès la fin du 19^{ème} siècle. La pédagogie de DEWEY est étroitement liée à son idéal démocratique. Ce lien est au cœur de son maître ouvrage en la matière, publié en 1899 : *The School and Society*. Ses premiers écrits, ses premiers travaux portaient sur l'éducation ; d'une certaine façon, son œuvre philosophique proprement dite est née de là, de la nécessité d'une « refondation », d'une « reconstruction ». Il faut ajouter un élément essentiel par rapport à notre thème: pour DEWEY, la préoccupation éducative n'est pas secondaire, n'est pas une annexe de la philosophie ; une philosophie accomplie,

pour lui doit être une philosophie de l'éducation

d) Le quatrième point voudrait souligner une constante, un fil rouge dans la philosophie de DEWEY, qu'on retrouvera également dans son esthétique : le refus des dualismes caractéristiques de la philosophie occidentale. Refus du dualisme entre le sensible et l'intelligible ; entre l'esprit et le corps ; entre le sujet et l'objet ; entre la raison et l'imagination ; entre l'émotion et la raison ; et conséquemment entre la vie et l'art...

B. Esthétique de DEWEY. Quelques aspects

a) Ressouder l'art et la vie

Avec le rejet du dualisme entre l'art et la vie, nous venons d'ouvrir le premier chapitre de *Art as Experience*. C'est la première de cinq des caractéristiques de l'esthétique de DEWEY que j'ai choisi de présenter brièvement. Pour chacune, je me contenterai de l'illustrer par un texte et quelques commentaires.

« On identifie généralement l'œuvre d'art à l'édifice, au livre, au tableau ou à la statue dont l'existence se situe en marge de l'expérience humaine. Puisque la véritable œuvre d'art se compose en fait des actions et des effets de ce produit sur l'expérience, cette identification ne favorise pas la compréhension. De plus, la perfection même de certains de ces produits, le prestige qu'ils possèdent en raison d'une longue histoire reposant sur une admiration indiscutée créent des conventions qui font obstacle à un regard nouveau sur les œuvres. Une fois qu'un produit artistique est reconnu comme une œuvre classique, il est en quelque sorte isolé des conditions humaines qui ont présidé à sa création et des conséquences humaines qu'il engendre dans la vie et l'expérience réelles... L'art est alors relégué dans un monde à part, où il est coupé de cette association avec les matériaux et les objectifs de toute autre forme d'effort, de souffrance et de réussite. Une première tâche s'impose donc à celui qui entreprend d'écrire sur la philosophie des beaux-arts. Il s'agit de restaurer cette continuité entre ces formes raffinées et plus intenses que sont les œuvres d'art et les actions, souffrances et événements quotidiens universellement reconnus comme des éléments constitutifs de l'expérience » (traduction française, J. P. COMETTI (dir.), Gallimard, Folio/essais, p. 29/30).

NB. DEWEY développe une analyse critique de la séparation des arts des autres activités qui n'est pas sans évoquer celle de Karl MARX (Cf. p. 37/38)

b) L'expérience esthétique

Pour DEWEY, donc, une véritable théorie de l'art ne doit pas partir des œuvres, mais de l'expérience qui a rendu ses œuvres possibles et où elles s'enracinent. Non pas une esthétique de l'œuvre, ni même du jugement de goût, mais une esthétique de l'expérience, « une théorie sur la place de l'esthétique dans l'expérience » (p. 45).

« Afin de comprendre l'esthétique dans ses formes accomplies et reconnues, on doit 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 : 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. Les sources de l'art dans l'expérience humaine seront connues de celui qui perçoit comment la grâce alerte du joueur de ballon gagne la foule des spectateurs, qui remarque 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'enthousiasme avec lequel l'homme assis auprès du feu tisonne le bois qui brûle dans l'âtre et regarde les flammes qui s'élancent et les morceaux de charbon qui se désagrègent » (*L'art comme expérience*, p. 23).

NB : l'expérience esthétique est déjà-là dans l'expérience ordinaire, dès lors qu'elle est pleinement expérience :

« L'expérience, lorsqu'elle atteint le degré auquel elle est véritablement expérience, est

une forme de vitalité plus intense³. Au lieu de signifier l'enfermement dans nos propres sentiments et sensations, elle signifie un commerce actif et alerte avec le monde. A son plus haut degré, elle est synonyme d'interpénétration totale du soi avec le monde des objets et des événements. Au lieu de signifier l'abandon au caprice et au désordre, elle fournit l'unique manifestation d'une stabilité qui n'est pas stagnation mais mouvement rythmé et évolution. Parce que l'expérience est l'accomplissement d'un organisme dans ses luttes et ses réalisations dans un monde d'objets, elle est la forme embryonnaire de l'art. Même dans ses formes rudimentaires, elle contient la promesse de cette perception exquise qu'est l'expérience esthétique » (p. 54/55).

NB : On notera ici comment l'expérience vraie surmonte tous les dualismes

NB: On soulignera en quoi consiste pour Dewey la tâche éducative en matière d'éducation artistique : *restaurer la continuité de l'expérience ordinaire et de l'expérience artistique. Et donc tout mettre en œuvre pour que chaque enfant vive d'authentiques expériences esthétiques – dont se nourrira sa vie d'adulte.*

c) Une esthétique vitaliste

Le texte précédent laissait déjà paraître cet autre aspect capital de l'esthétique selon DEWEY : son vitalisme, son naturalisme. DEWEY est darwinien. L'art s'inscrit dans le mécanisme évolutif du vivant humain, il « sert » la vie, procède des échanges adaptatifs du vivant avec son milieu. Il est « une excrétion incarnée, expressivement épurée, des énergies naturelles présentes dans nos transactions vivantes avec notre environnement naturel et culturel, orientée vers un accomplissement supérieur de la vie », comme l'écrit Richard SHUSTERMAN dans son texte de présentation de l'édition française.

Le concept esthétique clé est ici celui de rythme. Toute forme, en art renvoie à un rythme. « On parvient à la forme, écrit DEWEY, toutes les fois qu'un équilibre stable, bien que mouvant, est atteint » (p. 47). Et DEWEY précise : « Sous le rythme présent dans tout art et dans toute œuvre d'art, se tient ... le fondement structurant les relations

3

entre l'être vivant et son environnement ».

d) Une vision mélioriste

Vous l'aurez certainement relevé dans le texte précédent : *l'art est orienté vers un accomplissement supérieur de la vie*. L'art donc sert la vie. DEWEY partage avec Emerson une vision de l'art ce qu'on qualifie de « mélioriste ». L'art est nécessaire à l'enrichissement de notre expérience, à intensifier notre présence au monde en « apportant à la conscience vivante une expérience unifiée et totale » (p. 48). D'où l'importance démocratique de l'art et de l'esthétique, si l'on se souvient que la démocratie est fondamentalement « mélioriste », que l'individuation est sa visée.

e) Une esthétique en prise sur l'art de son temps qui fait place à l'art populaire

Le lien entre cette vision mélioriste et le naturalisme de DEWEY est très clair, je n'y insiste pas. J'insisterai plutôt pour finir sur les goûts et les compétences personnelles de DEWEY en matière d'art et de culture artistique. Sa conception n'est pas « hors sol », purement théorique. *Art as experience* est dédié au grand collectionneur et découvreur Alfred C. Barnes, qui fut un ami intime de DEWEY, et exerça sur lui une profonde influence. La conception de DEWEY exerça aussi une influence non négligeable sur un Motherwell, un Pollock, pour citer deux noms célèbres, et a nourri autant l'expressionnisme abstrait que la pratique du happening.

De même, comme les textes que j'ai lus le laissent entendre, l'esthétique de DEWEY, en condamnant la conception muséale et patrimoniale de l'art, en plaidant pour la continuité de l'art et des activités ordinaires, relégitime la culture populaire dans sa portée esthétique.

4) JACQUES RANCIÈRE (2): LE PARTAGE DU SENSIBLE

(Alain KERLAN)

Introduction

Consacrer maintenant une vingtaine de minutes pour donner une idée à peu près claire d'un autre philosophe aussi important et complexe que Jacques RANCIERE relève de la gageure. Je vais me contenter de m'arrêter sur le thème rancièrien qui touche au plus près à notre sujet : la notion de « partage du sensible ».

Mon propos consistera moins à vous communiquer un quelconque savoir ou une lecture personnelle concernant Jacques RANCIERE qu'à vous faire part d'une interrogation et même d'un « besoin de comprendre » ce que je ne suis pas tout à fait sûr de bien comprendre concernant cette notion et l'usage qui en est fait.

En premier lieu, je constate un recours grandissant aux thèses de Jacques RANCIERE dans les champs intellectuels, politique, esthétique, et l'étonnant succès de cette notion de « partage du sensible ». Un exemple pas très ancien, dans l'enceinte d'un séminaire de travail du Haut Conseil pour l'Education Artistique et Culturelle, portant sur les résidences d'artistes en milieu scolaire ; l'une des participantes, représentante de l'institution culturelle, achevait régulièrement ses interventions par une formule du genre : « comme l'a bien montré Jacques RANCIERE », et encore : « il s'agit bien de la question du sensible au sens de Jacques RANCIERE ». Bref, l'œuvre de Jacques RANCIERE semble être pour beaucoup la source neuve d'une nouvelle lumière dans le champ esthétique et politique.

Je dois l'avouer, tous ces gens qui ont si bien compris RANCIERE, cela m'épate ! Mais cela m'intrigue tout autant quand je constate que ces admirateurs n'expliquent jamais très bien sur quoi porte leur compréhension et l'importance accordée au philosophe, et les portes qu'ouvre le thème rancièrien du « partage du sensible ». Pour ma part, je demeure avec l'intuition forte que tout ce qu'écrit RANCIERE à ce sujet détient l'une des clés de notre problématique – art et liberté – mais je demeure aussi avec l'insatisfaction d'une demi-compréhension, d'une compréhension encore trop formelle.

* * *

Développement

Le mieux est donc que j'en vienne à RANCIERE lui-même. En quoi sa philosophie politique et son esthétique - elles sont liées dans ce thème du « partage du sensible », on va le voir - peuvent-elles nous éclairer ? En quoi, pour peut-elle nous aider à comprendre *la portée émancipatrice* de l'éducation esthétique ?

1) *La réponse me semble pouvoir être esquissée sur deux plans.*

a) *Le premier plan* est assez général, et ne concerne pas le seul RANCIERE, mais tout le courant contemporain dans lequel sa pensée s'inscrit – et auquel appartiennent un LYOTARD et un DELEUZE, notamment – courant que caractérise l'attention portée au sensible et aux affects, et qui met l'esthétique (*aisthesis*) au cœur de notre condition humaine. Christian RUBY résume très bien cela dans les vingt premières pages de *L'interruption. Jacques Rancière et la politique*, je renvoie donc à cette lecture. En quoi cette centration ontologique et anthropologique explique-t-elle l'articulation de la sensibilité et de l'émancipation ? D'abord en ceci que cette inscription de l'existence humaine dans le sensible congédie toute référence à un supra-sensible imposant un ordre du monde auquel il s'agirait de se soumettre, et du même coup inscrit notre autonomie et notre liberté de choix au sein même du sensible, de la profusion, du jaillissement du sensible, et nous enjoint de *saisir et construire du sens au sein même du sensible*, et non seulement et toujours en dehors de lui, dans un ordre rationnel ou conceptuel posé comme seule source du sens. Mais c'est surtout si l'on comprend cette *irréductibilité du sensible* comme une chose positive que l'on s'approche me semble-t-il du lien nécessaire entre sensibilité et autonomie, entre éducation sensible et émancipation. Christian RUBY rend très bien compte de cette irréductibilité positive : « Il est dorénavant possible d'appeler « sensible » une puissance inédite produisant éternellement, et de manière contingente, la diversification infinie des choses qui jamais ne se laisse canaliser entièrement... L'existence humaine ...a vocation à la multiplicité infinie et imprévisible » (p. 16). Je suis convaincu que bien des artistes acquiesceront à cette idée du sensible comme puissance et diversité infinie, et corrélativement à l'idée

que l'autonomie et l'émancipation sont relatives à cette diversité contingente et jaillissante, par laquelle « rien n'est jamais définitivement clos ni soumis à une « nature des choses », comme le dit RANCIERE.

b) *Toutefois*, sur ce premier plan, celui d'une explicitation ontologique, on ne touche pas encore à l'apport spécifique de RANCIERE. Pour y parvenir, il faut *passer sur un second plan*, d'ordre *politique* cette fois. La définition la plus directe que donne RANCIERE du « partage du sensible », dans l'ouvrage portant précisément ce titre se situe expressément sur ce plan :

« J'appelle partage du sensible ce *système d'évidences sensibles* qui donne à voir en même temps *l'existence d'un commun* et les découpages qui y définissent *les places et les parts respectives*. Un partage du sensible fixe donc en même temps *un commun partagé* et *des parts exclusives*. Cette répartition des parts et des places se fonde sur *un partage des espaces, des temps et des formes d'activités* qui détermine la manière même dont un commun se prête à participation et dont les uns et les autres ont part à ce partage » (p. 12. Je souligne).

RANCIERE poursuit en donnant deux illustrations : l'exclusion de l'esclave de la communauté des citoyens chez ARISTOTE, celle des artisans chez PLATON [lire le passage p.12/13]. Puis il enchaîne : « Il y a donc, à la base de la politique, une « esthétique » qui n'a rien à voir avec cette « esthétisation de la politique », propre à l'âge des masses, dont parle Benjamin. Cette esthétique n'est pas à entendre au sens d'une saisie perverse de la politique par une volonté d'art, par la pensée du peuple comme œuvre d'art » (p. 13).

Christian RUBY met justement en garde contre l'instrumentation de l'art et de la culture que recouvre selon lui la politique culturelle dominante, sa fabrication d'un faux commun, d'un pseudo consensus gommant les dissensus nécessaires à la démocratie, contre ce qu'il appelle « une cosmétique d'Etat ». La mobilisation européanisée et mondialisée de l'éducation artistique au service d'une *Well Being* en passe de devenir la valeur éducative consensuelle d'une démocratie mondiale lui donne amplement raison.

Mais cela signifie-t-il que *l'aisthesis* conduit nécessairement à l'évacuation du politique ?

2) *Il me semble que Jacques RANCIÈRE, en cernant à la base même de la politique une « esthétique » ouvre une autre porte.*

RANCIERE poursuit en effet en ces termes : « Si l'on tient à l'analogie, on peut l'entendre en un sens kantien – éventuellement revisité par Foucault – comme le système des formes a priori déterminant ce qui se donne à sentir. C'est un découpage des temps et des espaces, du visible et de l'invisible, de la parole et du bruit qui définit à la fois le lieu et l'enjeu de la politique comme forme d'expérience. La politique porte sur ce que l'on voit et ce qu'on peut en dire, sur qui a la compétence pour voir et la qualité pour dire, sur les propriétés des espaces et les possibles des temps » (pp. 13/14).

L'analogie suggérée avec *l'épistémè* foucauldienne est ici très éclairante. Rappelons de façon sans doute trop schématique qu'une épistémè chez FOUCAULT a trait aux formes préalables par lesquelles nous pensons et parlons les choses, que ces formes, fonctionnant comme des a priori, n'en sont pas moins historiques (elles naissent et meurt). Le partage du sensible – et c'est ici sur le terme *partage* qu'il faut mettre l'accent – est donc un a priori de cet ordre, un partage déjà-là, qui a l'apparence et la valeur d'une évidence, celle d'un « donné », mais du même coup un partage imposé, « naturalisé » si l'on veut, masquant par ce visible d'évidence l'invisible de l'arbitraire et de la contingence.

*Mais l'évidence de ce partage peut être refusée, le partage du sensible peut être contesté et redistribué, et alors le politique est relancé. C'est ce refus d'un partage du sensible imposé les vouant exclusivement au labeur ouvrier dont témoignent les prolétaires dont RANCIERE ressuscite les œuvres et les luttes émancipatrices dans *La nuit des prolétaires*, maître livre sous-titré magnifiquement *Archives du rêve ouvrier*. Voilà donc des prolétaires prenant sur leur sommeil, ce peu de temps laissé à la reproduction de la force de travail, pour composer des poèmes, peindre des tableaux, écrire des journaux, se faire poètes et philosophes, refusant donc ce partage du sensible qui place aux antipodes l'un de l'autre l'art et le travail ouvrier ; voilà des ouvriers pour lesquels l'art est la voie d'une authentique émancipation, pour cette raison même.*

Conclusion

Mais *quid* dira-t-on de l'éducation artistique ? De la liberté par l'art éducateur ? J'y reviens. Ou plutôt il me semble ne pas avoir vraiment quitté cette interrogation. Penser l'éducation artistique – esthétique - comme « émancipation », à la lumière de ce thème du partage du sensible, pourrait être développer dans deux principales directions :

a) La première direction concerne l'articulation de la sensibilité et de l'autonomie

L'éducation est ici celle de l'aptitude à accueillir et ordonner le jaillissement du sensible, sa multiplicité, sa « mise en sens » dans et par le sensible même. Mais elle est aussi engagée dans la conquête d'une autonomie revendiquée contre les partages imposés du sensible, autonomie comme maintien de l'ouverture et du possible. Je crois bien que c'est à peu près de cela qu'il s'agit chez WINNICOTT dans sa conception de la créativité : « Winnicott invite à considérer la créativité “ comme la coloration de toute une attitude face à la réalité extérieure » : il s'agit avant tout, écrit-il, d'un « mode créatif de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue ; ce qui s'oppose à un tel mode de perception, c'est 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'adapter » (*Jeu et réalité*, Gallimard, 1975)

b) La seconde direction nous invite à examiner nos dispositifs éducatifs en prenant au sérieux ce thème du « partage du sensible » comme fondement politique.

Prenons donc au sérieux cette définition de la politique : « La politique est d'abord une bataille sur les données sensibles elles-mêmes » (Jacques RANCIERE, « Littérature, politique, esthétique. Aux abords de la mésentente démocratique », in *Et tant pis pour les gens fatigués*, Paris, Editions Amsterdam, 2009, p. 159).

La question que nous aurions alors à nous poser est alors la suivante : qu'en est-t-il, dans cette pratique-là, dans ce dispositif-là, du « partage du sensible » ? Est-il modifié ? Reconduit ? Imposé ? Redistribué ? Comment se distribue-t-il entre maître et élève ? Ces

interrogations vont peut-être un peu au-delà de RANCIERE (encore que la thématique du « maître ignorant » se glisse précisément en ce point), mais elles me sont en partie suggérées par les recherches que nous avons conduites sur les résidences artistiques en milieu éducatif, sur ces pratiques éducatives recourant aux artistes et à l'expérience artistique partagée : nous avons penser pouvoir y déceler quelque chose comme une redistribution du « partage du sensible » entre l'enfant et l'adulte, le maître et l'élève, vecteur et/ou manifestation d'une transformation de la relation éducative elle-même.

En d'autres termes, la dimension proprement politique de ces dispositifs ne serait pas – pas exclusivement, pas même essentiellement - dans la « démocratisation » de l'accès à l'art et à la création, mais dans la reconfiguration du « partage du sensible » assignant l'enfance à une certaine part et à une certaine place. Ce point de vue me semble être dans la droite ligne de la conception de RANCIERE, ou du moins me semble pouvoir s'en autoriser. RANCIERE écrit en effet ceci :

« C'est à partir de cette esthétique première que l'on peut poser la question des « pratiques esthétiques », au sens où nous l'entendons, c'est-à-dire des formes de visibilité des pratiques de l'art, du lieu qu'elles occupent, de ce qu'elles « font » au regard du commun. Les pratiques artistiques sont des « manières de faire » qui interviennent dans la distribution générale des manières de faire et dans leurs rapports avec les manières d'être et des formes de visibilité » (p. 14).

CONCLUSION

(Alain Patrick OLIVIER)

Les théoriciens de l'éducation esthétique ont pensé un projet qui associe la pédagogie, l'esthétique, la politique et l'anthropologie appréhendées à la fois conjointement et comme des activités séparées et autonomes. L'idée d'éducation esthétique forme en cela une synthèse.

On peut dégager les points communs suivants.

- Au plan politique : l'action d'éducation vise à une transformation des conditions de l'existence sensible du citoyen et de l'homme, où l'art joue un rôle déterminant; cette action ne relève pas seulement des processus de gouvernementalité, des processus institutionnels, mais aussi bien d'un « partage du sensible » qui engage les individus ;
- Au plan pédagogique : il apparaît que seule l'éducation esthétique est vraiment éducative au sens où elle fournit un paradigme général pour l'éducation suivant les notions d'art, de sensible, de beau, de plaisir, d'expérience ;
- Au plan esthétique : la fonction de l'artiste est aussi bien sociale, une responsabilité éducative et politique ; l'éducation n'est pas un domaine étranger à l'apprentissage de la démocratie, au travail artistique ; le principe d'autonomie de l'art n'est pas contraire à cela ; le fait d'être un artiste implique d'être un pédagogue.
- Au plan philosophique ou anthropologique : la critique esthétique du rationalisme se fait dans une perspective de sauvetage du rationalisme ; l'éducation esthétique suppose une conception de l'individu appréhendé comme une totalité, dans laquelle la rationalité est pensée comme immanente à la sensibilité, où le conflit entre rationalité et sensibilité se résout dans une forme d'harmonie qui prend le nom de « liberté ».

Il n'est pas habituel d'aborder de front toutes ces approches et de les réunir, c'est l'enjeu d'un travail interdisciplinaire tel que celui que nous engageons dans ce séminaire. En mettant en commun nos intelligences, nous pourrions continuer à réfléchir à ce projet qui relève de ces champs différents. Elargir notre conception de l'art, de la politique, de l'éducation et de la philosophie pour les faire se rencontrer sans renoncer à ces ancrages spécifiques. Telle serait la leçon de SCHILLER, de SAINT-SIMON, de DEWEY, de

RANCIERE : elle caractérise cette perspective de l'éducation esthétique de l'homme qu'il s'agit de repenser aujourd'hui.

Nous sommes conscients que cette tâche de réfléchir sur les conditions présentes et à venir de l'éducation esthétique ne peut se faire que dans une forme d'association, certes bien différente de l'association saint-simonienne, mais qui aurait avec elle en commun de s'ancrer dans la pratique quotidienne du travail de chacun, du travail des artistes, du travail des enseignants, du travail des artistes lorsqu'ils enseignent, du travail des enseignants lorsqu'ils œuvrent, innover, transforment le monde, et dans les théories politiques, pédagogiques, esthétiques qui s'y rapportent.

BIBLIOGRAPHIE

- BOLTANSKI L. et CHIAPELLO E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.
- DEWEY J., *L'art comme expérience* [1934], trad. J. P. Commetti e. a., Paris, Gallimard, Folio/Essais, 2010.
- DEWEY J., *Démocratie et Education* [1916], Paris, Armand Colin, 2011.
- ENSATT, *L'école théâtre*, Besançon, Les solitaires intempestifs, 2011.
- GADAMER H.G., *Actualité du beau*, Aix-en-Provence, Alinéa, 1992.
- KERLAN A., *L'art pour éduquer. La tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2004.
- MARCUSE H., *La dimension esthétique. Pour une critique de l'esthétique marxiste* [1971], Paris, Le Seuil, 1977.
- MORRIS W., *Art and Socialism*. London: W. Reeves, 1884. En ligne : <https://www.marxists.org/archive/morris/works/1884/as/as.htm>
- OLIVIER, A. P., *Hegel, la genèse de l'esthétique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008.
- POMMIER, E., *L'art de la liberté : doctrines et débats de la Révolution française*, Paris, Gallimard, 1991
- RANCIÈRE, J., *Le Maître ignorant*, Paris, Fayard, 1987.
- RANCIÈRE, J., *La Nuit des prolétaires*, Paris, Fayard, 1981.
- RANCIÈRE, J., *Le spectateur émancipé*, Paris, La Fabrique, 2008.
- RANCIÈRE J. , *Le partage du sensible*, Paris, La Fabrique, 2000.
- RANCIÈRE, J., *Et tant pis pour les gens fatigués*, Paris, Editions Amsterdam, 2009.
- READ H., *Education through Art*, New York, Panthéon Books, 1957.
- RUBY C., *L'interruption. Jacques Rancière et la politique*, Paris, La Fabrique, 2009.
- SCHILLER, F., *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme/Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen* [1795], éd. bilingue, trad. R. Leroux, Paris, Aubier-Montaigne, 1976.
- WINNICOTT D., *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1975.
- ZASK J., *Art et démocratie. Les peuples de l'art*, Paris, PUF, 2003.