

## CULTURE ARTISTIQUE ET ART CONTEMPORAIN

*Les grandes tendances de l'art contemporain invitent dans leurs convergences étonnantes à renouveler notre image de la culture artistique. Quasi-mysticisme des artistes <<visionnaires>>, ou jeux de l'esprit des démarches dada, se rejoignent au delà des contrastes, pour rompre avec l'héritage artistique, le savoir infallible, les voies usuelles de communication. La <<perception aigüe d'une incompréhensibilité éternelle>> ou le goût de la subversion peuvent-ils s'enseigner? Qu'en est-il de notre désir de comprendre et de faire comprendre de telles démarches?*

"Est-ce que l'artiste doit se concentrer sur une oeuvre qui serait une sorte d'accumulateur d'énergie spirituelle où est-ce qu'il doit être une sorte de missionnaire qui, par son charisme, amènerait les gens à ouvrir en eux les sources d'où viennent les oeuvres d'art. Si l'oeuvre est menacée d'un côté, de dégénérer en pur objet esthétique, en décor de la vie, quelque chose comme un immeuble ou un vêtement; si elle court de l'autre côté le risque de se voir réduite à un geste excentrique, ce n'est pas sa faute. Cela résulte plutôt de sa situation dans le monde moderne: notre civilisation n'a pas de place pour l'art dans ses structures mentales et elle ne peut donc en avoir non plus dans ses structures matérielles. On ne sait donc où mettre l'oeuvre d'art".

"Pourtant, il doit bien avoir une issue. Notre civilisation n'a pu devenir inhumaine au point de ne plus avoir besoin d'art. Les artistes ne sont pas au monde pour rien. Il faut bien qu'ils finissent par rencontrer quelque part leurs contemporains."

Art et culture, "Culture artistique", et "culture," celle-ci entendue au sens le plus large d'une constellation de coutumes, croyances, langues, idées, goûts esthétiques, connaissances scientifiques et techniques et organisation matérielle d'un environnement transmissible.

Même si l'acceptation au singulier de ces concepts de Culture ou d'Art, résulte d'une sommation hâtive de caractéristiques amalgamées les unes aux autres, nous ne pouvons éviter de poser le problème de leurs rapports en termes de parenté ou de rupture.

---

<sup>1</sup>Jindrich Chalupicky, Postface aux "histoires." Prague: 1984.

1 - Parenté, filiation d'abord: on a longtemps inscrit l'art et les règles esthétiques dans un contexte culturel plus large dont ils étaient le "contenu sédimenté." Erwin Panovsky montre comment la géométrie projective était un produit des ateliers d'artistes et comment la production artistique résumait aussi les connaissances d'une époque. Francastel disait de la peinture figurative qu'elle fixait le lieu imaginaire où se hiérarchisent des expériences individuelles et collectives et où les hommes d'une société donnée anticipent leurs possibilités de transformation du monde en stabilisant certains aspects.

2 - Aucune oeuvre cependant n'existerait sans une réaction vive et curieuse, sans le choc, dit Segalen, d'une individualité forte contre une objectivité dont elle perçoit et dégoûte la distance. L'artiste est un exotisme et les sensations d'exotisme et l'individualisme sont complémentaires. Les oeuvres ne sont pas rares dans l'art moderne qui se sont développées sous le signe de la transgression, de la volonté de brouiller les frontières et d'abolir les contradictions.

La première tâche d'un artiste est de détruire; nier ce qui le précède, douter de son propre sens ou mettre en cause cette culture dans laquelle on prétend le situer. Le reste viendra par surcroît ou ne viendra pas.

Le peintre vraiment témoin de son temps n'est pas Buffet ou Brayer, David ou Meissonnier mais celui qui nous met à la question, qui se constitue comme question.

"Esprits d'angle," écrivait Michaux, esprits tendus vers leur révolte.

Et parce que nous avons appris de M. Foucault l'importance des métaphores géographiques et géologiques dans la pensée contemporaine, nous dirons qu'une oeuvre est actuelle quand elle montre comment le sol de la culture s'effrite et s'effondre, quand nous nous sentons contestés.

On pense, bien sûr, aux espaces vides, déchirés, à ces corps morcelés qui renvoient à notre société creuse, écartelée, en désignant une béance au centre et au fondement de notre être. Mais on pense aussi par exemple à l'effervescence du début du siècle, à la prolifération des ismes," à ces artistes du Blaue Reiter, Franz Marc et V. Kandinsky qui ont renouvelé complètement notre façon de penser l'oeuvre d'art et la culture artistique.

Entrer dans la sphère de l'art pour Kandinsky, c'est passer d'un tableau votif à un Delaunay, d'un Cézanne à un dessin populaire russe, d'un masque africain à un Picasso et en éprouver des vibrations. L'image d'une correspondance entre les arts était au début du siècle une conviction commune aux peintres et aux musiciens, à Schoenberg et à Kandinsky. Vieille idée du romantisme allemand, qu'on trouvait déjà chez Platon, la "synesthésie" des arts pourrait faire l'objet d'une réflexion pédagogique originale. Quarante-vingts ans se sont écoulés depuis le Blaue Reiter et nous ne partageons plus l'optimisme selon lequel le monde se dirige vers une nouvelle époque du spirituel. Les idées de Kandinsky sont bien l'expression d'une époque.

Tout au contraire, un certain consensus se dégage de la certitude que notre culture est le royaume du tiède (Segalen) ou du bouillon de culture (Lussato), de l'invasion de la barbarie, de la sous-culture de masse. Et si la tension exotique décroît avec la chute des barrières et les grands raccourcis d'espaces, comment pouvons-nous retrouver le sens de la réaction vive et curieuse devant des œuvres appartenant à des cultures ou des époques différentes, cette aptitude à sentir toute la saveur du divers, qu'évoquait déjà Segalen en 1904?

Les touristes et les géographes sont nombreux aujourd'hui, qui se reconnaissent à ce qu'à travers les pires vitesses et les pires éloignements, ils retrouvent "leurs bas de laine, leurs économies et leurs sieste<sup>2</sup>."

A cette question qui, au fond se ramène à la question de la place de la disposition esthétique et de l'amour de l'art dans le contexte culturel aujourd'hui, nous pouvons tenter de répondre en présentant la convergence étonnante de démarches artistiques qui, à notre sens, ont posé un certain nombre de questions philosophiques, existentielles ouvrant des perspectives pédagogiques neuves. On ne peut certes toutes les aborder. Mais le problème de tout l'art moderne apparaît nettement à travers deux orientations distinctes et contradictoires qui se rejoignent dans le désir "de rompre le charme esthétique" (J. Chaluppecky), de faire un art, qui d'une manière ou d'une autre se remplit de vie.

D'un côté, des démarches inaugurées par Dada et la question radicale de la pertinence de la hiérarchie des valeurs qui hante l'art

---

<sup>2</sup>V. Segalen. Essai sur l'exotisme.

contemporain et nous incite à réfléchir sur la nécessité de préserver ou non des lignes de démarcation.

De l'autre, la volonté persistante de conserver l'intégrité matérielle de l'oeuvre fermée sur elle-même et d'en travailler la structure afin qu'elle puisse intégrer la plus large expérience possible de l'origine, de l'absolu, tout en interrogeant l'origine du geste, de la forme. Peintres, Poètes, Musiciens mystiques ou philosophes sans être tout à fait ni l'un ni l'autre.

Deux manières de rencontrer les fondements aux confins de l'art: l'exotisme de l'inhumain, de l'universel des artistes visionnaires ou l'exotisme du regard froid, du déplacement du regard. Sommes-nous capables de suivre ces artistes pour ouvrir en nous les sources d'où viennent les oeuvres d'art?

Si nous commençons par souligner les convergences étonnantes dans les démarches artistiques des peintres, musiciens, poètes qui font retour à l'essentiel (la lumière, l'espace, l'Un, silence) c'est que leur exotisme a été rapproché par bien des auteurs (cf. Kadinsky ou Segalen) de celui de l'enfant avant l'irruption de l'histoire et de la géographie. Tobey, Rothko, Newman, Reinhart, Klein, Michaux, Pollock. Que reste-t-il aujourd'hui de leur embrasement!

Quelques clichés. L'infinie diversité de la culture rend sans doute extrêmement improbable la construction de grandes pensées, de telles institutions directrices.

### **Les "visionnaires"**

L'artiste que l'on a considéré comme un maître spirituel n'est sans doute pas forcément un "abstrait", et dans l'extraordinaire effervescence des "ismes" au début du siècle, tous les artistes dans leur refus de la peinture figurative se concentrent sur l'"essentiel" en tournant le dos à l'histoire.

Mais ce sont les peintres abstraits, ceux qui aboutirent à une vision consciente et non à une impulsion passagère de l'abstraction, qui écrivent pour convaincre que le tableau acquiert le pouvoir de "crever la peau des choses" en n'étant spectacle de Rien.

"La création d'une oeuvre, c'est la création d'un monde" (Kandinsky). Au même moment Planck décrète que la vision est un réactif fortuit très limité et la physique nucléaire pose l'équation irréprésentable de la masse et de l'énergie. Mais l'artiste procède à rebours du scientifique en restituant au connu sa part d'inconnu et à la veille de la seconde guerre mondiale, le Moi s'efface devant le tout du monde. Les galaxies de Newman, l'espace même qui naît de la pulvérisation de la représentation, dans la folie dionysiaque du geste dansé. "Je suis la nature," dit Pollock. Question posée à l'origine et le mot "commencement" est alors susceptible d'une multiplicité de sens. Les peintres non figuratifs des années cinquante ont voulu "retourner le paysage comme un gant" (Messagier), révéler l'apparition brute du monde, à travers ses nodosités, ses pores, les fibres de la matière.

Ecouter le geste du peintre, dit Merleau-Ponty, c'est capter les paroles sourdes que l'être murmure, ce logos silencieux que les "voies du silence" peuvent délivrer en réalisant ce que la parole ne peut faire: une ouverture au monde sans concept. Ce qui suppose que le geste du peintre entretient avec le monde un rapport d'harmonie pré-établi mais aussi qu'une méditation intense doit précéder cette délivrance. "Rien ne suggère comme le silence le sentiment des espaces illimités" (Bachelard).

Comme Van Gogh qui réfléchissait jour et nuit avant de peindre furieusement, Masson précise qu'une méditation intense doit précéder la rapidité fulgurante d'exécution, de même que ce n'est qu'après un long apprentissage que le disciple dans la pratique ZEN du tir à l'arc parvient au seuil de l'art sans art. Lapoujade prend même l'exemple très prosaïque de la cafetière. Le peintre "existe" la cafetière jusqu'à la devenir en la décantant de tous ses graphismes habituels.

Voyants, visionnaires, ces peintres ne sont pourtant pas mystiquement ivres de leur objet. Il faut revenir aux écrits de Kandinsky, Malevitch, Mondrian ou même ceux de Newman, Lapoujade. Dans son hommage à Sima, Roger Gilbert-Lecomte révélait la nature de cette lente progression vers l'intuition de l'Unité:

Pour explorer ce lieu du monde qui tient dans l'espace sans dimensions, entre le point voyant de l'oeil et l'écran de la paupière, il faut une "ascension entendue comme ascèse," une épuration des souvenirs des cadavres sensoriels. Jusqu'à ces paysages de l'âme ou arbres, pierres, cristaux, nous rendent enfin perceptibles le silence du monde, le cristal

du temps."

Qu'on ne tente donc pas de s'y rendre d'un saut en supprimant les stades qui y conduisent. L'exotisme de l'universel ne vous prend pas à la gorge directement. Les visionnaires sont assez rares parmi les peintres (Ensor, Bosh, Brueghel), et les artistes rétiniens (Werner, Bonnard, Monet, Seurat. . .) plus nombreux. Et il est vrai que notre vision du visionnaire est essentiellement négative, associée à l'idée de l'hallucination comme une pathologie de l'esprit.

Les lumières de *Aufklärung* contre les ténèbres de l'illumination. Il faudrait revenir sur le rôle d'intuition, de la vision dans la démarche scientifique afin de dépasser certaines contradictions contestables.

On mesure bien aussi, ce qu'il fallut d' "époque" successives, de radicalisation, d'efforts dans le renouvellement du langage dans le domaine de la musique. Conscience tragique des langages traditionnels d'abord avec le dodécaphonisme qui procédait à une organisation intentionnelle des douze sons dans la gamme chromatique, contemporaine à la fois de la relativité et de la naissance des abstractions.

Ce fut ensuite le "Silence," la jouissance du son isolé avec J. Cage; le retour au pré-musical, à travers l'appareillage complexe de la musique électronique, ultime étape de la désintégration de la tonalité.

Et puis ce sont les convergences étonnantes qui nous paraissent devoir être soulignées, nous dirons que ce mythe d'une musique absolue déhistorisée n'est pas neuf. Il révèle à quel point, la question du retour à l'origine en musique comme en peinture, ce désir de réintégrer le temps historique dans le temps cosmique n'est en rien un aveu d'impuissance devant les crises répétées de la science. Mais tout au contraire la révélation d'un point aveugle au coeur du discours scientifique puisque "tout ce que je sais du monde même par la science je le sais à partir d'une vue mienne sans laquelle les symboles de la science ne voudraient rien dire."<sup>3</sup>

On pourra toujours discuter de la probabilité d'une expérience antéprédicative, alors que le geste de l'artiste est toujours informe et

---

<sup>3</sup>M. Merleau-Ponty. Le visible et l'invisible.

jamais délivré de l'artifice. De ce fond d'expérience muette et solitaire dont parle Merleau-Ponty à propos de Cézanne, de cette couleur de Rothko qui buvarde sur les bords et rend visible l'opacité du commencement du monde: Davantage que le retour à la conscience donatrice de sens originaire, c'est la question de l'élévation du regard, de la parole à un degré poétique qui nous semble intéressant.

Ou selon l'image de Pierre-Jean Jouve, le moment où l'homme mêle au tronc d'arbre ou menacé par les murs qui se rapprochent de lui, répond par le coup d'aile. Et cela, pour l'artiste dans le vif d'un destin personnel que seuls des termes métaphoriques permettraient d'exprimer: suicide, conversion, holocauste intérieur. La poésie contemporaine se reconnaît d'ailleurs à ceci qu'elle cherche à se frayer un chemin où s'écrit un impossible à écrire, à ceci qu'elle y fait constamment retour et ne consent jamais à le tenir pour rien.

On ne s'installe pas dans la sérénité d'une pensée extasée mais on y conjugue les contraires: le "Rien fécond" de Saint John Perse, "l'éclair qui dure" de R. Char, "La chaleur vacante" de Dubochet, la "limite illimitée" de Jacottet. Inutilité du commentaire explicatif, la où il suffirait de montrer en écho, certaines toiles. Celles de Sima par exemple en résonnance avec l'oeuvre poétique de Gilben-Lecomte, Michaux ou Char, lorsqu'ils nous présentent un cosmos figuré à l'état naissant mais où donne déjà la pensée d'un dieu géomètre et où la couleur en paraît jamais captive sous la trame chiffrée.

### **Le déplacement du "regard"**

Exotisme de l'in-humain, de l'universel qui est aussi lié à une interrogation sur l'origine du geste et des cadres dans lesquels s'inscrit le geste.

Toute une réflexion sur la praxis des peintres, musiciens, poètes prend son départ. Dans la forme rectangulaire du tableau d'abord puisque celui-ci cesse d'être une règle du bon sens. Lorsque Viallat cherche l'envers, le refoule, le support de la peinture, la peinture n'est cette fois ni nature, ni religion, ni intériorité mais question posée à la peinture, à ses constituants, en ne négligeant aucun effet (platitude de la toile, plis du drap, transparence épaisseur, expériences de solarisation, détérioration, superposition) art d'entêtement où la répétition finit par produire de la différence.

D'autres pousseront la convention jusqu'à l'absurde abusant du cadre, et feront surgir le scandale par un conformisme excessif, outré. Une toile vierge cernée avec insistance, cadres vides comme nos encadrements sociaux.

On reconnaît là cette autre forme d'exotisme inaugurée par le Dadaïsme et Marcel Duchamp. Exotisme du regard froid et non plus de la clairvoyance. Défi à la notion de valeur, ou exaltation d'un choix individuel et souverain qui n'a de comptes à rendre à personne, le ready-made à fait de Duchamp l'artiste le plus populaire, même si, comme le lui reprochera Joseph Beuys il n'a peut-être pas compris lui-même son propre apport<sup>4</sup>. Ce sont les "regardeurs" qui font désormais la peinture et nous sommes sans doute à nouveau ramenés à la conversion husserlienne du regard. Puisqu'il y est question du degré zéro de l'art et de cette expérience nodale théâtrale de la saisie de l'objet par le spectateur.

On pense à l'attitude de Tony Smith sur les autoroutes, ou à ces ready-made devenus paradoxalement de véritables fétiches voués à un culte attentif depuis leur consécration, conduisant à des invocations récurrentes chaque fois qu'il est question des frontières.

Et quand J. Beuys préfère agir en sourcier pour retrouver l'énergie des objets, il n'est pas si éloigné de ces peintres qui prétendent retourner le paysage comme un gant, à travers l'épiphanie du sensible.

Pourtant l'artiste, là, c'est l'anti-Cézanne si on ramène celui-ci à la formule "refaire cent fois le devant de la chemise." La sécheresse de l'idée lancée une fois pour toutes, le domaine du coup, du jeu, de la "cosa mentale." L'artiste est celui qui refuse d'apparaître comme un créateur idéal, un demiurge consciencieux. En choisissant soit la réhabilitation de la matière, la promotion de l'abject, soit au contraire la survalorisation du concept.

Dans un cas, désacraliser l'oeuvre d'art jusqu'à la promotion des gestes ratés, des spectacles honteux, c'est montrer à une culture qui ne veut pas la voir l'existence de la pourriture et de la mort. Ainsi Dubuffet conteste-t-il l'aristotélisme qui est en nous. "J'aime l'embryonnaire, le mal façonné, l'imparfait." Au moins, depuis les Merzbilder de Schwitters, l'art

---

<sup>4</sup>Le silence de Duchamp est surestimé, pièce intitulée ainsi par J. Beuys.

n'a cessé de s'intéresser aux déchets, aux détritiques à ce qui choit de notre société. Et qui présente dans les oeuvres de Rauschenberg une certaine splendeur. Les artistes américains ont été d'ailleurs très loin dans cette réflexion, entrant dans les pièges de l'enfer social pour les désamorcer. Toute une génération d'artistes, comme Spoerri, fixe son époque à coup d'épluche-légumes; dadaïse en reprenant à son compte la phrase de Tzara (1919): "Nous sommes directeurs de cirque et nous soufflons dans les vents de foire."

Or, la contestation de l'ancienne conception du geste créateur, l'affirmation de l'inutilité du coup de patte sont manifestes également chez les artistes conceptuels. Nous sommes là dans une situation où la disparition de l'oeuvre et la survalorisation du concept augmentent la portée de la signature. Fait singulier, spécifique de la constitution d'une grande collection d'art conceptuel, le collectionneur --le vrai-- à ne pas confondre avec fétichiste qui réagit bêtement aux sensations plastiques, achète et possède les oeuvres de Flavin, Nauman, Irvin sur plans, sous forme d'un cahier des charges donnant un certain nombre de consignes en vue de la réalisation de l'oeuvre. Et comme le pouvoir de l'imagination du vrai collectionneur repose sur la connaissance préalable qu'il a de l'oeuvre de l'artiste, c'est bien l'invention d'un espace entre les actes, (acte d'écriture et acte de transformation de la matière) qui s'inscrit dans ce rétrécissement du champ visuel et cette progression de l'invisible.

L'appréciation esthétique est secondaire et le fossé s'accroît entre le public non averti et la communauté des artistes, collectionneurs, marchands et critiques d'art.

Distance philosophique aussi entre langage et matière. Signer c'est bien ici faire un signe à la mort puisque la signature est un acte d'expression du sujet qui engage par delà la mort celui qui le commet.

On voit qu'il y a plusieurs voies possibles et plusieurs manières de rencontrer la mort, les morts et que si un jour, les artistes ont eu le sentiment de ne pas faire le même métier que Giotto ou Piero della Francesca, c'est à partir de Duchamp et pour une part seulement d'entre eux; là où le questionnement l'emporte, là où selon l'expression de Michel Fried, la théâtralité domine car regardeurs (ou auditeurs placés au coeur de nombreuses sources sonores de la musique *in situ*) sont désormais ceux sans lesquels il ne pourrait y avoir d'oeuvre. Stockausen dans *Momento* intègre même les applaudissements du public.

Mais ce sens de la question de fond, question commune posée à l'origine du geste créateur, ou geste tout court, comme dit, Artaud, aux sources plastiques, actives, incantatoires d'un langage producteur d'effets musicaux et de non sens, impose de toutes façons autre chose qu'une lecture linéaire qui s'inscrirait dans l'ordre symbolique d'une langue de communication ou de représentation.

Il y a là sans doute, comme une conquête douloureuse dont on peut suivre quelques étapes: famille, école, parricide. Puisqu'il ne va pas de soi, comme l'écrit Michel Serres, que nous renoncions à une parole qui s'échange entre nous comme étant illusoire à notre déséquilibre, orthopédie labile et flottante qui remplit les vides. Là où l'art aurait ce pouvoir de nommer ce vide, de lui assigner un lieu dans l'espace, il instaure ou n'instaurera pas un vertige selon notre plus ou moins grande aptitude à accepter "la perception aiguë et immédiate d'une incompréhensibilité éternelle"<sup>5</sup>. Et ce coup d'aile jouvien peut-il être enseigné à l'école?

### **"Culture artistique"**

Compréhension des oeuvres d'art, crise des institutions.

Si toute notre culture repose sur la certitude d'un univers plein et d'un homme cohérent au savoir infaillible, la culture artistique nous apparaît d'abord comme un héritage, un bien de famille, disait Bourdieu, qui s'accompagne du sentiment d'appartenance à une classe qui trouve sa justification d'exister dans son harmonie, à un monde qui a produit des Beethoven et des Mozart et reproduit continuellement des gens capables de les jouer et de les goûter. La culture artistique s'acquiert là où préexiste une image de soi, une aptitude à produire un monde contre nature, à transgresser les lois de la pesanteur en danse, à renoncer à la jouissance grossière des mélodies faciles, musique légère, exécutions futiles, racoleuses, tape-à-l'oeil, sirupeuses. Que le rapport bourgeois à la culture soit lointain ou dissertatif ou plus technique, la sublimation artistique "enferme nécessairement l'affirmation de la sublimité" de ceux qui savent rechercher les plaisirs gratuits libres<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> V. Segalen. *Essais sur l'exotisme*.

<sup>6</sup> P. Bourdieu. *La distinction*.

Au-delà de la famille, commence l'école. On connaît l'importance de la corrélation entre le capital scolaire et le capital culturel toujours un peu paradoxale quand il s'agit de domaines que l'école enseigne peu. Le gonflement des effectifs dans le lycée est accompagné d'une modification du comportement culturel: le nombre de visiteurs dans les musées est passé au cours des sept dernières années de neuf à douze millions. Même constat pour les festivals dont la fréquentation est aussi fortement corrélée à la détention d'un capital scolaire. On peut aussi saisir la relation entre l'enseignement secondaire et la lecture en étudiant la diversité des titres des livres choisis par les lycéens. Reste que les jeunes des LP manifestent en valorisant fortement les traditions de leur sexe (lecture de publications sportives et de magazines féminins) alors que les lycéens disent appartenir à "la culture" et que la culture leur appartient. Il y a bien de la différence entre la musique écoutée et la musique dansée, la mode ou la distance qu'on prend par rapport à la mode.

Pourtant, même l'augmentation du public dans les musées ou les salles de concert ne permet pas de dire que la culture artistique concerne plus d'individus si par ailleurs on ne se donne pas les moyens d'une réflexion sur l'impact provoqué par les oeuvres sur le public. "Sémantiquement autonome" et "contenu sédimenté" l'oeuvre d'art pourrait être considérée comme ce qui joue ses thèmes multiples sur les instruments de l'âme. L'école nous apprendrait d'abord à entendre les propos sensés de Porbus dans *Le chef d'oeuvre inconnu* de Balzac. Au discours exalté sur l'esthétique de Frenhofer, il répond: "Travaillez; les peintres ne doivent travailler que les brosses à la main!" Et même si l'ancienne conception du geste créateur est aujourd'hui contestée, la compréhension d'une oeuvre commence par son approche technique.

Mais si chanter, déchiffrer une partition est en partie un décodage et si la compréhension esthétique relève d'une compétence de lecteur, il est aisé de montrer qu'elle ne réside pas seulement dans ce décodage, ni davantage dans un vécu émotif bien qu'elle s'accompagne de ce vécu jusque dans le détournement de l'émotion. Pas plus qu'elle ne réside dans les gestes ou les discours qui en sont le contrepoint parlé et qui tissent autour de l'oeuvre un jeu d'allusions lettrées habiles à masquer certaines ignorances.

Si compréhension de l'oeuvre il y a, il s'agirait plutôt de "cette accession immédiate à une certaine intelligibilité mais non par les voies

compliquées du raisonnement, par cette espace de heurt en pleine figure que nous inflige la préhension d'une configuration sensible", (Levi-Strauss). Ce que Kandinsky appelait la saisie de la nécessité intérieure d'une oeuvre, concept dont on pourrait trouver les origines chez Goethe, Schiller, ou Wagner.

La perversité même de l'art, consiste à créer des tâches impossibles à maîtriser par les voies du raisonnement ou par nos fonctions normales. Notamment l'essence de la rigueur artistique refuse la moindre distinction entre la signification d'éléments constitutifs et impose la saisie de la structure globale d'une oeuvre en dépassant le contexte des phrases musicales, en transcendant les fragmentations pour saisir l'oeuvre comme un tout indivisible. Cette expérience intime d'un sens, c'est un peu comme si, musiciens, nous trouvions enfin l'expression juste pour un morceau qu'on répétait sans que pour autant la recherche s'arrête là.

Il ne s'agit pas de la conformité à un modèle préexistant puisque l'oeuvre garde sa liberté d'échapper à toutes les interprétations mais l'évaluation de la justesse impérieuse d'une performance. Le "Cela devait être ainsi" de Wittgenstein.

Il y a un ordre éminemment constructeur des processus primaires mais il y a aussi et surtout la mobilisation instantanée de toute ma culture --car pour comprendre une phrase musicale c'est toute la culture que nous devons mobiliser dans l'instant. Il ne s'agit pas de démontrer l'inutilité de l'enseignement de l'art en évoquant comme Lapoujade "les mécanismes de la fascination", et la sociologie nous a mis en garde contre cette tentation de l'esthète à reconnaître comme seul légitime le rapport à la culture qui porte le moins de traces visibles de sa genèse, en n'ayant rien d'appris, ni d'apprêté, ni de scolaire ou de livresque et qui manifeste par l'aisance et le naturel que la vraie culture est nature, nouveau mystère de l'immaculée conception (cf. Bourdieu).

Si la compréhension esthétique est un certain plaisir à mesurer une distance, une altérité, une incompréhensibilité et à les déguster, plaisir qui naît sur le fond d'une mobilisation de la culture toute entière, musique, peinture, poésie sont des formes artistiques interactives, et c'est sans doute parce que les institutions chargées de transmettre l'héritage artistique ont mal compris cette interactivité qu'elles connaissent une crise profonde.

Crise de l'IRCAM, des écoles d'art, des conservatoires qui prennent conscience depuis l'enquête publique de 1983 d'un fossé infranchissable par rapport à la réalité de départ de ceux qu'ils forment entre les instruments "idéaux" et ceux que choisissent plus tard les adolescents. L'envers d'une politique sélective, copiant le modèle scolaire, c'est l'importance du taux d'échec: 38% des élèves de onze ans se sont arrêtés ou repliés vers d'autres lieux. C'est aussi le handicap relatif de la France, où son enseignement trop technique et une méconnaissance du répertoire contemporain ou extra-européen relèvent une absence totale d'ouverture par contraste avec d'autres pays européens; moins d'artistes, moins d'enseignants qualifiés, un public socialement peu diversifié.

Devant la montée de la contestation et des discours qui ressassent la question de la crise institutionnelle, la tentation est finalement grande d'intégrer dans les contenus d'enseignement seuls incriminés tout et n'importe quoi, au nom d'un principe de représentativité qui ferait de ces institutions enfin le reflet de pratiques moyennes. De faire du thème nihiliste de Duchamp qui radicalise à l'extrême la question de la précarité des valeurs esthétiques non pas une exigence du regard ou de l'oreille mais une véritable idéologie du mineur qui se caractérise en gros par trois postulats: la revendication d'une totale liberté dans le choix des styles et des matériaux, le constat de la fin des avant-gardes et soupçon porté sur l'ensemble de l'art, enfin le populisme, ou l'idée d'un recours aux éléments culturels populaires comme force de subversion (il ne serait pas inutile de rappeler la généalogie de la mythologie du populaire dans les pays germaniques).

Cette idéologie, on ne peut la repérer chez ces musiciens qui s'appuient sur les traditions du music-hall pour liquider l'école de Vienne ou chez les peintres de la figuration libre qui soumettent la peinture à l'esthétique de la bande dessinée.

La musique de Mahler compte sur l'inférieur mais ce recours aux ritournelles, aux fanfares militaires ne renvoie pas à quelque nostalgie de l'authenticité populaire. Il s'agit plutôt, comme le suggérait Kandinsky, de jouer cette contamination du mineur par le majeur, de relever la fin de l'innocence.

### **Quelle pédagogie?**

Sans doute est-ce là un problème pédagogique essentiel.

"Tiedeur,<sup>7</sup>" "Bouillon de culture"<sup>8</sup>, acceptation pure et simple "d'une sous culture de masse,<sup>9</sup>" "indigestion,<sup>10</sup>" "imagologie,<sup>11</sup>" goat du "sensationnel et de l'exotisme touristique,<sup>12</sup>" les qualificatifs critiques ne manquent pas.

S'il y a des oeuvres qui, quelle que soit l'époque, quelle que soit la culture--posent de ces questions essentielles et incitent à des rêveries essentielles, l'un des rôles de la pédagogie ne doit-il pas être d'explorer l'art ancien et moderne en sourcier et de réhabiliter une vigilance critique à l'égard des lignes de démarcation? quitte à enseigner ensuite à les perturber.

L'idée du Blaue Reiter ou du Bauhaus de mettre en résonance des oeuvres, proposant à une sonorité une contre sonorité, l'idée aussi d'une approche synthétique de l'art, quatre vingts ans après Kandinsky et Marc, paraissent encore très révolutionnaires. Segalen disait qu'on formait le jugement artistique en confrontant des objets et non en leur accolant des commentaires explicatifs. On pourrait aussi imaginer un nouveau mode de musée qui renouerait avec les anciens cabinets de curiosité antérieurs au cartésianisme. Mais comment réveiller le désir créateur?

Par une pédagogie de la découverte d'abord et la suspension de la parole: Il est étonnant de voir à quel point l'éducation scolaire est encore sous la dépendance du langage, du commentaire des archives, de ces livres d'histoire et de géographie dont Segalen disait qu'ils tuaient l'exotisme spontané de l'enfant. "Le triomphe du Verbe fut une catastrophe perceptive" écrivait M. Serres. Le thème n'est pas neuf et on a souvent opposé en alternative au dictionnaire encyclopédique des choses une contre-pédagogie du Voir et de l'Entendre.

---

<sup>7</sup>V. Segalen. *Essais sur l'exotisme*.

<sup>8</sup>B. Lussato. *Bouillon de culture*.

<sup>9</sup>Scarpetta.

<sup>10</sup>V. Janek.

<sup>11</sup>M. Kundera.

<sup>12</sup> V. Segalen.

Mais tout le problème est là: comment les adultes montreraient-ils aux enfants un monde qu'ils ont perdu? Pour percevoir les mille nuances de gris entre le noir et le blanc que nous ne savons plus enregistrer, pour former une oreille explorative imaginaire, pour retrouver la douceur, la rugosité, la lenteur, la vitesse des mots, ce procès semiotique sous le symbolique qui donnerait aux enfants le goût du palpiter, du renaître, du vaciller avec ce qu'ils voient, entendent, touchent, pour sauver l'alchimiste sous l'ingénieur il ne faut pas être toujours prêt à répondre. La parole tue le désir avant qu'il ne puisse éclore. Comment redonner le goût du vertige devant ce qui glisse sous nos pas?

Les vraies sensations d'exotisme commencent quand on renonce au savoir infailible, lorsqu'on accepte l'altérité comme une objectivité éternellement incompréhensible et ce n'est sans doute pas en décrétant péremptoirement devant les enfants, "ceci est beau ou majeur," "ceci est laid ou mineur!" que nous contribuerons à former le jugement esthétique. Tout au contraire.

A l'inverse des arrêts de la logique, (et c'est ce que nous avons appris du dadaïsme ou du surréalisme), le goût de la subversion, du déplacement du regard aussi bien sur le lointain que sur le quotidien, que Michaux appelait le merveilleux normal, doit entrer à l'école.

C'est toute l'efficacité d'une pensée latérale en pédagogie dont la fécondité pourrait aussi être soulignée en sciences dans l'émergence des idées neuves.

Sans proposer comme Dubuffet des instituts de déculturation où des gymnases nihilistes où l'on apprendrait que le savoir n'est pas infailible, nous pouvons imaginer dans le contexte de nos grandes sociétés industrielles atomisées des espaces et des moments de Silence pour voir, entendre, rêver, explorer, déplacer, subvertir. On ne travaillerait pas à former seulement des artistes mais aussi des philosophes et des savants.

A l'inverse de cette longue période de terreur intellectuelle où les hommes capables de vraies questions ou de jeux d'esprit, les rares génies capables de grande profondeur ou de grande légèreté font figure de miraculés.

A ceux qui nous objecteraient que ce n'est pas au moment où se construit le savoir qu'il faut montrer sa fragilité, qu'on ne donne pas à des

enfants le goût du vertige et des grandes questions sans risque, nous dirons que l'artiste tire son oeuvre des profondeurs les plus intimes de la vie. Si le monde moderne accule l'art à l'isolement, l'artiste sent qu'il devrait au contraire trouver sa place au coeur de l'être commun, et qu'il faut apprendre aux enfants à fréquenter les oeuvres de manière ordinaire.

"L'enjeu véritable n'est alors pas l'aspect extérieur de l'oeuvre mais la fonction de l'art. Et pour que l'art fonctionne", il faut précisément qu'il se distende jusqu'à atteindre cette frontière au delà de laquelle il cesse d'être de l'art (. . .). L'art moderne naît d'une grande simplicité humaine (. . .). S'il doit continuer, il devra inventer des manières toujours nouvelles d'échapper à ces limites qui lui sont sans cesse opposées. Et cela se fera sans beaucoup de bruit. Ce ne sera pas une tempête qui emporterait les digues mais plutôt une infiltration. L'art s'immiscera dans le monde moderne par des fissures. C'est par sa simplicité qu'il touchera le coeur des hommes.<sup>13</sup>"

#### **MARIE-HELENE POPELARD**

L'exposé ci-dessus a été présenté au Colloque de La Rochelle, "Le métier d'instruire," organisé sous la direction de Laurence Cornu avec le concours du Collège international de philosophie, du 15 au 16 mai 1990.

---

<sup>13</sup> J. Chaluppecky. Postface aux histoires, 1984.

## POSTFACE: L'IDENTITE D'UN METIER

Le métier d'instruire: l'expression choisie en titre s'est "approfondie" de ces pensées croisées. Dans un moment où est requis partout du "professionnalisme," et où le slogan vaut proclamation de rentabilité, l'idée d'un métier dit autre chose. On souhaiterait simplement pouvoir la peser un peu, loin de toute entreprise d'imposer un mot, et cela aucunement par passéisme, ni pour refuser la question de "l'efficacité" propre et exigible dans ces tâches: à condition de montrer que le "professionnalisme" des professeurs est irréductible à des modèles empruntés à la production. D'ailleurs une profession se définit par un cadre administratif, juridique, social. Et en un sens enseigner et instruire sont bien, et depuis longtemps, des professions, qui aujourd'hui, dans l'unification du système, se rassemblent. Mais au-delà des signes extérieurs, et parfois corporatistes de leur différence, c'est la continuité, l'unité et la variabilité des pratiques qui importe, ainsi que leur sens. Justement, ce qu'ont à faire les enseignants, ne consiste pas à seulement "occuper un poste de travail"<sup>1</sup>: il faut encore habiter la place définie par ce cadre. L'on sait bien que l'efficacité y est particulière, et ordonnée à une perspective, qu'il faut des savoir-faire, lentement formés avec le temps et toujours inséparables de leur visée, qui est émancipatrice: il faut une présence, une justice, de la pensée, dans l'exercice quotidien du métier.

Avoir "du métier": à la croisée de la routine et de la trouvaille, en des guises répétées et imprévisibles, se forment des savoir-faire. Alors ce savoir lent des jours se cristallise en expérience. Non pas seulement la répétition de gestes répertoriés et codifiés: dans la répétition même, des bifurcations, des tours donnent lieu à des façons, des doutes, des abandons et des sûretés. Fécondité du temps: l'expérience constitue une sorte de mémoire sédimentée dans "l'invention du quotidien."<sup>2</sup> C'est ainsi le temps que l'on peut entendre dans l'expression.

Mais le temps est encore présent dans ce métier-là sous la forme de ceux à qui il s'adresse. Justement la tâche d'instruire ne s'exerce pas

---

<sup>1</sup> A. Mallet, "Le corps philosophique," in *Milieus*, n° 29, 1987.

<sup>2</sup> M. de Certeau, *L'invention du quotidien*, Paris, Gallimard, 1990.

sur des objets mais avec des sujets qu'il faut introduire aux objets humains, et qu'elle a précisément pour fin d'insérer dans le monde<sup>3</sup>. Le temps est le temps du monde, mais c'est aussi celui de l'autre, dans le temps de son enfance, et, dans ce contexte, élève, avec qui il faut reprendre le temps d'apprendre et qu'il faut faire entrer dans le temps. La question de la transmission--celle de la relation entre les générations--est ainsi présente dans le recours à cette expression. L'exercice quotidien est ouverture à l'altérité. "Je ne suis maintenant que la main qui évoque. Je suis celui qui reconnaît dans le danseur son frère, son semblable, moi-même. Il s'est rompu à n'être plus rien pour voir tout le possible . . . Ainsi le penseur n'est personne pour n'être plus qu'une attention à toute nouveauté, pour n'être plus qu'une attention et une attente à toute survenue . . . Le corps enseignant comme le corps dansant et le sujet pensant, évoque toujours, invoque toujours, appelle un autre centre que lui . . ."<sup>4</sup>.

### **Une poétique du métier**

Alors le métier de faire apprendre, dans son souci de faire comprendre, de s'étonner du familier et de familiariser l'autre avec ce qui l'institue être humain, ce métier se révèle dans ses humbles réussites, animé par une capacité à se "mettre à la place de tout autre". Ce métier d'intermédiaire entre les générations, de médiation entre le monde et les "nouveaux venus", est un métier d'interprète, au sens linguistique et musical du terme: il s'agit d'un art du sens, qui sache user des formes et figures du temps pour rendre sensible le sens, la direction comme la signification, de ce que l'on apprend: progressions prévues, ruptures organisées, rythmes mesurés, improvisations réglées, occasions saisies, imprévisibilités accueillies à leur heure, paroles justes qui sont des actes: faire la classe est tout cela, mais comme moyen, pour instituer, pour évoquer, faire signe. C'est une poétique du métier qu'il faudrait ici conduire, liée à une éthique de la responsabilité. "La poésie vit d'insomnie perpétuelle.". L'âpreté, le désespoir en sont le terreau, la rigueur, le courage. La vraie désolation n'est pas celle du combat à mains nues. Elle est celle de l'isolement, du délaissement des générations, et de la ruine du sens commun. Les banlieues sont les "eaux

---

<sup>3</sup> H. Arendt, "La crise de l'éducation", in *La crise de la culture*.

<sup>4</sup> M. Serres, *Génèse*, Paris, Grasset, 1982, p. 80.

glacées" dans lesquelles "nagent nos cadets."

"Ils disent des mots qui leur restent au coin des yeux;  
Ils suivent une route où les maisons leur sont fermées;  
Ils allument parfois une lampe dont la clarte les met en pleurs;  
Ils ne se sont jamais comptés, ils sont trop!  
Ils sont l'équivalent des livres dont la clé fut perdue."<sup>5</sup>

Poète, dit un autre, "celui qui éprouve de la responsabilité."<sup>6</sup> Pourquoi ne pas se risquer à dire, à contre-courant, que le métier d'ins-truire est, un peu, secrètement, métier de poète, (poète aussi "celui qui doute sérieusement de son droit à l'être"), qu'il y va d'une responsabilité de quelque parole auprès de "nouveaux venus," que la responsabilité du monde se joue aussi dans celle des langues, et de leur usage, celle de quelque saveur, de quelque profondeur des mots? "Accordant un crédit particulier aux mots," et "gardiens des métamorphoses," ainsi Elias Canetti définit-il les poètes: "ils devraient maintenir ouverts les accès entre les êtres. Ils devraient pouvoir devenir n'importe qui, le plus infime, le plus naïf, le plus impuissant même. . . Il faudrait pour cela une oreille toujours ouverte; mais cela ne suffirait pas car la grande majorité des êtres aujourd'hui ne disposent plus guère de la parole, ils s'expriment par les phrases toutes faites des journaux et des médias officiels et sans être réellement la même chose, ils disent de plus en plus la même chose".<sup>7</sup>

### **Transmission, institution et justice.**

Une telle perspective ne nous éloigne pas de l'analyse critique. Par elle on pourrait montrer les conditions d'une transmission qui appelle une justice. Condorcet avait donné comme attendu à l'école un "devoir de justice," et comme principe un égal accès de tous à la liberté qui se

---

<sup>5</sup> Les trois citations sont de R. Char, respectivement: "Les dentelles de Montmirail," in *La parole en Archipel*, p. 413, "Pontonniers," in *Aromates Chasseurs*, p. 523, et "Le nombre," in *Fureur et mystère*, p. 242. Paris: Gallimard, coll. La Pléiade, 1983.

<sup>6</sup> E. Canetti, "Le métier du poète," in *La conscience des mots*, Le livre de poche, biblio, essais, 1989, p. 344.

<sup>7</sup> E. Canetti, "Le métier du poète," op. cit., p. 335, 339.

nourrit du savoir<sup>8</sup>. C'est à l'aune de ce principe que l'on juge encore les faits. Mais si c'est une justice qui est attendue de l'école, il faut en étudier la sphère propre<sup>9</sup>.

Du point de vue de l'institution, qui est elle-même enjeu de choix politiques, sinon hélas politiciens, la justice serait au moins de ne pas faire du monde pédagogique le dernier carré où se réfugient les grandes idéologies.<sup>10</sup> Mais dans le métier même, la justice due à l'enfance ne peut s'en tenir à la proclamation des principes, elle demande de ceux qui instruisent, au jour le jour, une *traduction* irremplaçable: ce serait cela "**habiter**" cette place et répondre de l'humanité de l'autre.

Proposons que l'identité du métier prenne sens par une quête de justice dans la relation des générations, et que l'exercice du métier soit exercice d'un jugement," ou, dans la décision attentive du "faire la classe, vibre à voix nue l'humanité d'une présence. Le juste ici serait ce qui s'obtient "d'oreille," à distance infime et vigilante d'une fausseté quasi musicale: la justice de ce métier serait recherche d'une justesse. On peut en distinguer trois formes entremêlées dans l'action quotidienne: justesse et justice croisées de considération, d'expression et de compréhension. Elles sont les voies à la fois héritées et jamais encore frayées par lesquelles se jugent--se décident--l'égalité, la parole et l'écoute que l'on doit à l'enfance.

### **Justesse du "jugement pédagogique"**

Justice et justesse de considération: entre abandon et infantilisation, entre démission et abus de pouvoir, quelle considération de l'autre se joue dans l'espace de la classe? Entre la violence de l'autoritarisme et celle de certains silences, dans la violence symbolique de l'humanisation, qu'est-ce que respecter "cette chose délicate et sacrée

---

<sup>8</sup> <sup>8</sup> Condorcet, "Rapport sur l'instruction publique," in B. Baczkso, *Une éducation pour la démocratie*, Garnier, 1982 p. 181.

<sup>9</sup>Cf. Nombreux travaux contemporains sur la justice, cf, outre les travaux de J. Rawls, M. Walzer, *Spheres of justice*, Basic Books, New York, 1983; L. Thévenot et L. Boltanski, *De la justification*, Paris, Gallimard, 1991; P. Ricoeur, "Le juste entre le légal et le bon," *Esprit*, septembre 1991; J.-L. Derouet, *Ecole et justice*, à paraître.

<sup>10</sup>H. Arendt, "La crise de l'éducation," op. cit., p. 227 et 247.

qui est la conscience d'un enfant," selon les mots de Jules Ferry? La bonté des sentiments n'est ici aucunement indispensable. Le sentimentalisme est même nuisible. L'instauration d'un cadre pensé appelle une responsabilité politique. L'égalité et la liberté inscrites dans la loi ne font pas faire l'économie d'un engagement humain pour l'équité, dans les quatre murs des classes, qui est la responsabilité proprement pédagogique.

Mais cela dépend à son tour d'un autre souci: entre inaccessibilité et affadissement comment adresse-t-on "son" savoir à l'autre<sup>11</sup>? Une justice dans la transmission passe par une justesse de l'expression, qui est aussi justice rendue aux intelligences comme à l'héritage et aux générations. C'est là que l'interprétation (et pas seulement la "transposition") est à l'oeuvre. D'abord parce qu'on ne transmet pas un "paquet," mais parce qu'il faut l'exercer avec l'autre. Cet exercice de la justesse est imagination d'un savoir conduit et reconstruit avec l'autre. En a-t-on jamais l'assurance? On ne peut enseigner sans penser à nouveau à "son" savoir avec les autres: sa langue, ses chemins, ses exercices, ses procédures. Ni oubli des contenus, ni oubli de leur étrangeté pour l'autre, la justesse y est ici une navigation habile au gré des vents d'incompréhension contraire, un louvoiement dans lequel ni les destinations ni les destinataires ne sont oubliés.

Enfin l'attention aux contenus ne peut être détachée d'une présence à l'autre tout à la tâche d'apprendre, la justesse d'expression est elle-même inséparable d'une justice et d'une justesse de compréhension. Qu'à tous soit donné d'entrer dans la transmission: la leçon est de chercher une culture non de l'imprégnation, mais de l'explicite, et un souci des voies de l'apprentissage. C'est cette attention à l'autre, au fait qu'il ne comprenne pas ce qu'on croit qu'il a compris qui constitue un troisième aspect du "jugement pédagogique." Cette présence,--cette inquiétude--ne peut se donner le projet d'une maîtrise, abusive, ni l'ambition d'une lecture omnisciente des âmes et de leurs à "représentations." Elle est tout en paroles attentives, en souci d'écueils et de détours, pour déployer les significations, et entraîner aux procédures.

Cette analyse de la quotidienneté permet déjà d'esquisser en quoi ce métier ne peut prendre modèle sur d'autres savoir-faire s'exerçant sur

---

<sup>11</sup> J. M. Besnier, "La fin d'un malentendu? Essai pour donner à la pédagogie la philosophie qu'elle mérite," in *Les crimes de la Philosophie*, Recherches, n° 49, Paris, 1981.

des objets. Ce métier est une "pratique," certes: une pratique de la pensée, une "pratique entre les hommes."<sup>12</sup> une pratique multiple de la pensée entre les générations. Voilà qui devient difficile si les générations nouvelles se socialisent de plus en plus "horizontalement," dans la coupure d'avec le "monde adulte." La transmission institutionnalisée devient difficile à proportion de la perte d'évidence partagée de ses raisons d'être. Cette difficulté est aussi le crible où se décante moins la valeur des valeurs que ne se révèle notre décision de répondre de quelques unes, ou notre démission.

Appréciation de ce qui est juste dans le respect des droits; de ce qui est juste dans ce qu'on adresse aux élèves; de ce qui est juste dans ce qu'ils disent et font, et qui est à comprendre: trois formes de "jugement,"<sup>13</sup> trois inquiétudes, d'une justice, d'une pensée en acte et d'une présence, qui retrouvent (dans un autre ordre), les trois premières interrogations du colloque et sollicitent la quatrième. Le métier proprement dit serait cette présence, l'égalité cette justice, la culture scolaire cette pensée: tout se passe comme si les actes de chaque instant dans la classe en étaient une interprétation, en manifestaient une pensée parfois "impensée," parce que les décisions sont une façon de choisir.

Du coup tout se passe comme s'il y avait déjà du philosophe en puissance dans le fait d'enseigner: la difficulté de faire apprendre incite à *l'étonnement du familier*, à l'inquiétude de la *légitimité* des exigences, à la *réflexivité* sur ce qu'on croit savoir. Leur commune recherche de justesse est ce que nous proposerions de caractériser comme la marque et la tâche propre de la philosophie. La pédagogie, le souci de prendre l'autre comme destinataire de son savoir: une façon réfléchie, réflexive et attentive de se rapporter au savoir. Une façon de se souvenir de l'ignorance ignorée de l'omniscience, du "je sais que je ne sais rien" qui constitue l'exercice du savoir. Non pas un savoir de plus, mais une autre façon de savoir. C'est une pensée de la pédagogie qui est ici en jeu, mais aussi une attitude philosophique, car voilà qui force le travail philosophique à sortir de son exil théorique, à devenir "une activité pratique bien que non pragmatique."

---

<sup>12</sup> H. Arendt, "Karl Jaspers, citoyen du monde?", in *Vies politiques*, Gallimard, coll. Tel, 1986, p. 99.

<sup>13</sup> L. Cornu, "La théorie et la pratique," in *Le débat*, n° 64, Mars-Avril 1991.

## Penser la pédagogie

Si Hannah Arendt nous a fait réfléchir à cet accueil des "nouveaux venus," et à ce qu'il impliquait: répondre d'eux et répondre devant eux du monde, c'est aussi de son inspiration qu'on pourrait prendre l'idée du travail de pensée qu'appelle la pédagogie. Arendt distingue, avec raison, pédagogie et politique. La pédagogie concerne les enfants. Mais d'autre part, dit-elle, la politique est une pratique qui appelle la pensée. Non pas la "théorie" méprisante, non pas, non plus, un engagement dans une révolution qui sauve, mais une pensée attentive à l'événement.<sup>14</sup> "Il y a, dit aussi Elias Canetti, ce terme indigent d'engagement, prédestiné à la banalité, et qui prolifère telle une mauvaise herbe. C'est comme s'il fallait avoir un rapport d'employé aux choses les plus importantes. La vraie responsabilité est incomparablement plus lourde, car elle est souveraine et se détermine elle-même."<sup>15</sup> On pourrait de façon analogue dire que la pédagogie appelle aussi la pensée. Non pas une théorie distante, ou méprisante. Pas davantage de nouveaux dogmatismes, ni une idéologie cherchant à se "sauver" du "péché" de théorie en révolutionnant les pratiques. Mais une pensée attentive à la classe même, aux situations, aux relations, aux paroles. Lire, dire, énoncer, montrer, dans l'ombre ou la lumière des lieux, le clair ou le malentendu, la passion ou l'ennui: le plus "concret" des pratiques n'appelle pas seulement l'application d'une technique, mais une décision, une pensée libre et non servie des modes et des pouvoirs.

Mais la pédagogie, c'est aussi un "réservoir tumultueux" de paroles. "Les êtres se parlent, certes, mais ils ne s'entendent pas; les mots rebondissent sur les mots des autres . . . Les mots, qu'il soient beaux, vilains, nobles, vulgaires, sacrés ou profanes se retrouvent tous dans ce réservoir tumultueux; et chacun y pêche ce qui convient à sa paresse pour le répéter jusqu'à ce que ce soit méconnaissable, jusqu'à ce que cela dise tout autre chose, le contraire de ce que cela signifiait une fois." Aussi la présence critique, poétique et philosophique, fait-elle partie de la tâche. L'institution jusqu'à présent la supportait, y faisait place et droit.

---

<sup>14</sup> H. Arendt, "L'intérêt pour la politique dans la pensée philosophique européenne récente," 1954, in *Les cahiers de philosophie*, n° 4, Lille, 1987.

<sup>15</sup> E. Canetti, "Karl Kraus," in *La conscience des mots*, op. cit., p. 57.

Que cette réflexion soit portée par des personnes qui en ont fait métier, voilà qui présente un risque: qu'elle se spécialise et qu'elle ne soit plus "accessible" au nonspécialiste, que du coup elle le décourage et le dispense d'entreprendre lui-même cette démarche. Mais qu'une telle réflexion soit institutionnalisée dans une formation générale, comme c'était le cas dans les écoles normales, voilà qui était aussi une chance de contourner ce risque: cette présence institutionnelle de la réflexion avait pour sens de former chaque instituteur à penser par lui-même ses choix et sa pratique. C'est là--soit dit en passant--la façon la moins méprisante et la moins chargée d'injonctions implicites, la plus émancipatrice, de l'inviter à "individualiser" son parcours et son "projet" comme on le dit aujourd'hui.

Ces enseignants de philosophie ont été dans la nécessité de construire les "moyens" de penser le métier. Aussi d'une part y ont-ils travaillé, et le métier à pu en être éclairé<sup>16</sup>. Aussi d'autre part ont-ils été dans cette perspective d'une pensée en commun dont des philosophes comme Kant, Jaspers, Arendt, ont exprimé le souci: "Exigez-vous qu'une connaissance qui intéresse tous les hommes soit au dessus du sens commun?" Le philosophe est dans la cité, où "il clarifie les expériences que nous avons tous."<sup>17</sup>

### **Chemins qui ouvrent un espace**

A Propos de Jaspers, Arendt dit de sa philosophie "qu'il s'agit de chemins qui ouvrent un espace. Le penser de Jaspers est spatial parce qu'il reste toujours référé au monde et aux hommes en lui; non qu'il soit lié à un espace donné, mais à l'inverse, parce que son intention la plus profonde est de "créer un espace" dans lequel l'humanitas de l'homme puisse apparaître clairement et lumineusement. Un tel penser, toujours lié "à la pensée de ce que l'autre pense," s'avère politique même quand il traite des choses qui n'ont rien à faire avec le politique; car il témoigne toujours de ce "mode de pensée élargi" (*erweiterte Denkungsart*) dont parle Kant, et qui est par excellence le mode politique."

---

<sup>16</sup> Cf. par exemple, P. Kahn, A. Ouzoulias, P. Thierry, *L'éducation, approches philosophiques*, Paris: P.U.F., coll. Pédagogies d'aujourd'hui, 1990.

<sup>17</sup>Kant, *Critique de la raison pure*, p. 557; H. Arendt, "Karl Jaspers," in *Vies politiques*, op. cit.; voir également E. Tassin, "Sens commun et communauté: la lecture arendtienne de Kant," in *Les cahiers de philosophie*, n° 4, Lille: 1987, p 81.

Les intervenants ont frayé de tels chemins. Le Collège International de Philosophie a permis à ce colloque de se "décentrer": si ce voyage du centre vers un bord de la mer est "capital," au double sens où une relation s'est faite entre Paris et une région, une ville, et où la philosophie est aussi déplacement du regard et de la parole, on peut y voir encore une fidélité au projet de "se porter sur les limites," et comme le souffle d'un air du large, donnant le goût d'une "pensée elargie." Les régions, les villes et l'Europe. sont aussi à inventer avec mémoire: en interprétant le "local" sans le restreindre à un lieu, et autrement que dans la célébration d'une particularité sourde à ce qui n'est pas son fief, en ouvrant dans tel lieu un espace pour le dire.

Pour "ceux qui vont sur la mer," les clochers sont des amers. Les ports ont un nom et ils sont la terre. De cette terre du littoral, à l'inverse, pour peu que l'on regarde, il arrive qu'on aperçoive au loin, la nuit, l'éclat de feux en mer.

La Rochelle, septembre 1991.

**LAURENCE CORNU**