

L'EDUCATION ARTISTIQUE ENSEIGNER LES ARTS APPLIQUES

TENSION ET LIBERATION

L'articulation de ces deux termes pourrait laisser penser que l'enjeu est de se libérer de ses tensions afin de (re)devenir disponible et créatif. En effet, la notion de tension, tout comme celles par exemple de conflit ou de crise, est connotée négativement. Et pourtant elle est féconde. *La libération visée n'est point dans l'abolition des tensions : elle est dans un mode de rapport à celles-ci susceptible d'en épouser l'énergie et de la faire fructifier.* Freud considérait que la vie est tension et qu'une aspiration inconsciente au repos nous conduit à éprouver la tentation de revenir à l'état inorganique, c'est-à-dire de mourir¹. Les pulsions de vie et les pulsions de mort qui nous habitent, s'intriquent de manière complexe.

Une tension en nous peut être vécue de deux façons : soit subie comme un excès, un déséquilibre qui nous met en situation de stress, soit agie comme une force à assumer, à accompagner dans une action grâce à laquelle nous nous réalisons nous-mêmes en réalisant quelque chose. Je peux être « tendu », souffrant d'une « hypertension », et me sentir au bord de la rupture : dans ce cas de figure, ma réaction de défense sera dans la tentative de calmer ce jeu intérieur, dans une quête paradoxale d'immobilisme, bref dans l'inhibition de l'action. Mais un tel effort contre mes propres forces qui me submergent, accroîtrait ma tension et j'entrerais ainsi dans une spirale sclérosante. Je produirais de la contre-productivité. L'épuisement et le découragement me guetteraient alors. Mais, encore une fois, se libérer d'un tel état mortifère n'implique pas de tuer sa tension vitale mais bien de la vivre autrement.

La démarche créatrice est justement une *catharsis* par laquelle j'investis ma surabondance d'énergie dans le travail d'une matière et dans le travail de la relation avec les autres. Un projet se nourrit de cette « projection » maîtrisée. Pour illustrer la valeur libératrice du travail, nous pouvons emprunter à Hegel son célèbre exemple de la dialectique du maître et de l'esclave². Le maître a pouvoir de vie ou de mort sur ses esclaves. Les esclaves se soumettent à ses ordres et à ses désirs.

¹ Cf. Freud S. (1986) *Métapsychologie*. Folio Essais. Paris : Gallimard.

² Hegel F. (1997) *La phénoménologie de l'esprit*. Trad. J. Hyppolite. T.1, pp. 159-165. Paris : Aubier.

Tant que cette soumission est aveugle, le rapport maître-esclave fonctionne. Mais lorsque l'esclave prend conscience que le maître a besoin de lui sans quoi il ne serait pas un maître, qu'il a besoin du travail qu'il effectue pour le servir, alors la dépendance apparaît dans sa réciprocité. L'esclave a une force : celle de son *travail* et celui-ci a donc une *valeur*. Le travail est *médiation* et peut se négocier. C'est par mon travail, dont j'ai conscience de la nécessité pour le maître, que la voie de ma liberté se profile. Et lorsque nous enseignons, quel est le sens de notre effort ? Permettre à nos élèves de prendre conscience que leur travail n'est pas une corvée obligatoire mais un vecteur d'émancipation de leurs conditionnements d'origine et environnementaux, d'acquisition de compétences de réalisation dans les champs abordés. C'est pourquoi la « prise de connaissance » n'a de valeur que si elle s'accompagne d'une *prise de conscience* qui en éclaire le sens et la portée.

Mais le maître que nous sommes n'est pas, bien évidemment, ce maître de pouvoir qui asservit : des dérives subreptices sont néanmoins possibles. Aussi, la belle ambition de devenir ou d'être un maître -de savoir- pour les autres implique-t-elle d'être d'abord *maître de soi*. La maîtrise de soi a vocation à nous placer en posture de vigilance continue : prévenir les conduites et pratiques pédagogiques qui stigmatisent la *personne* des élèves. Le *respect* de la personne de chaque élève est une condition *a priori* de sa libération progressive et de *l'institution de son humanité*. C'est la raison pour laquelle « nous n'avons pas le droit de juger ce que sont nos élèves mais nous avons le devoir de nous occuper de ce qu'ils font »³. En laissant l'être à sa propre liberté, c'est dans le *faire* que nous allons favoriser et accompagner sa pleine réalisation. C'est le faire qui libère des fers ! Mais avant d'envisager la créativité à l'œuvre, nous devons être au clair sur deux notions : la tolérance et la contrainte.

Tolérance et contraintes

Le respect est une notion éthique, la tolérance une notion politique et sociale qui prend toute sa portée dans une démocratie. Si le respect de la personne est inconditionnel, la tolérance a des limites sans lesquelles elle perdrait son sens. Et c'est la valeur de respect qui lui confère son sens. Les adjectifs sont particulièrement qualificatifs ici : si je suis respectueux, l'autre est respecté, mais si je suis tolérant, ce qu'il est toujours facile et doux d'affirmer, l'autre est « toléré » de quel droit ?!... Ce qui peut être toléré ce sont des conduites et des pratiques, et toutes ne sont pas tolérables. Même si nous n'avons pas les uns et les autres la même conception de l'intolérable – et c'est là un sujet intéressant – la Loi, républicaine, laïque et démocratique, qui intègre la Déclaration

³ Guillot G. (2001) *Quelles valeurs pour l'école du XXI^{ème} siècle ?* Paris : L'Harmattan, p. 68.

Universelle des Droits Humains et ses conventions afférentes, nous indique les interdits qui autorisent les libertés publiques et privées. Le Droit est nécessaire aujourd'hui au souci éthique. Certains comportements, par exemple racistes, pédophiles, criminels, ne doivent pas être tolérés sans que, pour autant, le respect de la personne, comme entité morale, soit bafoué. Ainsi l'autorité d'un professeur implique *d'interdire aux fins d'autoriser* : autoriser à être, à créer. Pour le professeur d'Arts Appliqués, cela n'est pas sans poser problème quant aux productions des élèves : les détournements et transgressions qui participent de la geste artistique doivent-ils à certains moments faire l'objet d'une interdiction ?... Concilier la liberté artistique, forme éminemment créatrice de la liberté d'expression, avec la Loi qui définit le cadre des libertés est un paradoxe qui engage à chaque instant la responsabilité de l'enseignant. L'art n'est pas neutre socialement, surtout lorsqu'il revendique d'interroger la société, ses représentations, ses fondements, ses tabous. L'acte de création obéit à des contraintes propres mais rencontre aussi les contraintes du respect de l'autre. Il n'est pas aisé par exemple de distinguer une critique subversive de pratiques sociales d'exclusion avec un éloge de telles pratiques : le travail éducatif joue ici à deux niveaux dont l'articulation est à expliciter grâce au nécessaire dialogue et au pari de la prise de conscience sans laquelle toute prise de connaissance – savoir et savoir-faire – est exposée à une instrumentalisation dans la cécité de ses enjeux possibles. *L'enseignement artistique est aussi un enseignement éthique*. Le philosophe Kant a souligné ce drame éducatif : « Comment cultiver la liberté dans la simultanéité de la contrainte ? »⁴.

Et au plan spécifique de l'acte de production artistique, nous retrouvons, en un autre sens, la nécessité de la contrainte qui libère : « L'art naît de contrainte, vit de lutte, meurt de liberté » écrivait Gide⁵. En effet, créer, il est banal de le rappeler, n'est pas faire n'importe quoi n'importe comment. Il y faut des choix, des maîtrises techniques, des références culturelles, et ce sont les objets mêmes de l'apprentissage en la matière. Peuvent parfois advenir des hasards heureux et des repentirs créatifs, mais encore convient-il de les reconnaître et de les exploiter. Le cadrage d'une photographie par exemple, selon le projet et le médium utilisé, requiert un travail d'élaboration et des évaluations personnelles. Jouer ne peut se faire sans connaître et maîtriser suffisamment les « règles du jeu », ici, à proprement parler, les « règles de l'art ». L'étymologie nous le rappelle : pour les Grecs, dans l'Antiquité, l'art c'était la *tekne*, qui donnera bien sûr technique. La séparation des deux qui s'accomplira académiquement dans l'histoire, sans en examiner ici les détails, trouvera sa tentative de réconciliation avec le Bauhaus mélangant art et artisanat. L'industrie et les nouvelles

⁴ Kant E. (1966) *Réflexions sur l'éducation*. Trad. A. Philonenko. Paris : Vrin, p. 87.

technologies ont continué d'interroger cette « frontière ». Dans la même veine étymologique, le *faire*, dans l'Antiquité grecque, était la *poiesis* qui donnera *poïétique* (l'art de faire, peu employé) et poétique (l'art d'imaginer, de créer). Les arts plastiques ont leurs contraintes : la plasticité n'est pas malléabilité universelle et capricieuse, et les arts appliqués ne sont point l'application besogneuse des précédents : tous les deux sont des *arts impliqués*. Après, les usages sociaux ne sont pas nécessairement les mêmes tout en se chevauchant parfois. Les sculptures d'artistes exposées sur les places ou dans les rues de nos villes ne participent-elles pas d'un *design* environnemental ? Christo a contribué, entre autres, à éclairer cette question. Bref, la création est un *travail* et, comme tout travail, celui-ci s'apprend, avec un « tâtonnement expérimental » qui était cher à Freinet⁶. Si l'artiste peut devenir un « génie », ingénieur, à la manière de Léonard de Vinci, il est d'abord, et peut-être tout au long, un *bricoleur* au sens où Lévi Strauss l'entend⁷. Et qu'est-ce que notre pédagogie sinon ce que nous appellerons un *bricolage réfléchi* ?

Malheureusement, le *sérieux* du bricolage n'est guère plus reconnu par maints adultes que le sérieux du jeu chez l'enfant sur lequel Château, disciple d'Alain, a insisté⁸ : pour nombre de personnes, dans une société de consommation, ce n'est pas « sérieux », et loisir au singulier et loisirs au pluriel sont synonymes ; là encore, l'étymologie nous rappelle au sens : école vient de *schola* en latin et de *skole* en grec qui signifient *loisir* : le loisir d'apprendre, d'apprendre à être, à faire, à créer, à aimer. *Les* loisirs sont de l'ordre du *divertissement* : fuir les vrais problèmes, s'évader un temps, « s'éclater »... C'est un des enjeux du travail partenarial avec des familles et des acteurs sociaux qui confondent rendement et réussite. De plus, *dans une culture de l'immédiateté*, au sens ethnologique, il est de plus en plus difficile de motiver à *la temporalité longue* des apprentissages et des maturations⁹. Comment travailler un espace artistique sans travailler les temps de son histoire, de son surgissement, de sa reconnaissance sociale et culturelle, de ses interprétations ? Curieusement, la critique banalisée d'un académisme de référence, s'est accompagnée de la floraison d'une diversité d'académismes : institutionnels, groupaux, « tendance », minoritaires, émergents, reconnus ou autoproclamés... Comment nos élèves pourraient-ils se repérer sans apprendre ce qu'il en est des critères des repères ? *Apollon* semble s'être démultiplié pour faire face au retour de *Dionysos* appelé de ses vœux par Nietzsche.

⁵ Gide A. (1990) *L'évolution du théâtre*, in *Prétextes suivi de Nouveaux prétextes*. Coll. Bleue. Paris : Mercure de France.

⁶ Freinet C. (1966) *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Paris : Delachaux et Niestlé.

⁷ Lévi Strauss C. (1962) *La Pensée sauvage*. Paris : Plon, p.25.

⁸ Château J. (1973) *Le jeu de l'enfant après trois ans, sa nature, sa discipline. Introduction à la pédagogie*. Paris : Vrin.

⁹ Cf. Guillot G. (2006) *L'autorité en éducation. Sortir de la crise*. Paris : ESF.

Création et contradictions

Nietzsche, dès la *Naissance de la tragédie*, puis, sous un autre angle dans *Ainsi parla Zarathoustra*¹⁰, a proposé d'interpréter l'histoire de notre culture à partir du choix qui fut effectué, selon lui, par les Grecs puis par le christianisme : à savoir le renoncement au chaos des instincts au bénéfice de la belle forme académique et sécurisante. Il métaphorise ce choix ainsi : Apollon, dieu des arts, d'Athènes, de la médecine, etc., symbolise l'unité dans la belle forme, Dionysos, dieu de l'ivresse, les forces multiples et contradictoires de la nature, aussi bien créatrices que destructrices. Dans la Haute Antiquité grecque, l'être humain était conçu comme un mixte, un *métis*, de ces deux divinités : *une tension permanente entre l'un et le multiple, le même et l'autre, la totalité et l'infini, la forme et les forces, la norme et l'extase*. Avec Euripide dans la tragédie, Socrate et Platon en philosophie, la religion judéo-chrétienne, cet homme total et contradictoire va être mutilé par un choix culturel de l'ordre contre -et non avec- le désordre. Un symptôme significatif à ses yeux est la dévalorisation progressive du chœur, qui psalmodiait ce destin tragique, au bénéfice des acteurs sur la scène, dont le masque (persona) va tomber pour proclamer par le discours une identité conforme. Le bavardage sur la vie confisque la vie avec ses racines instinctuelles. La pensée s'auto-émancipe en reniant la corporéité et le désir aventureux. L'idéalisme va angéliser l'esprit en diabolisant le corps. Kant sera, à ses yeux toujours, le sommet de ce renoncement et de ce ressentiment : « un cul-de-jatte de la pensée ». Le nihilisme triomphe avec ses ouvriers qui, comme Hegel, essaient de reconstruire le sens de cette déchéance dont la modernité s'enorgueillit avec ses cultes de la morale, de la religion, de la science, du progrès, de la démocratie, bref tous ces remèdes illusoire et mortifères destinés à contenir *la peur de vivre*.

Nietzsche invite *aux retrouvailles de la pensée et de la vie*, voyant, après, et au-delà de Schopenhauer, l'art comme condition de l'assomption d'un homme véritablement créateur, un « surhomme ». Dans la préface de *Ainsi parla Zarathoustra*, il considère que l'être humain est appelé à pouvoir vivre trois étapes : la première, métaphorisée par la figure du *chameau*, correspond au fait de devoir se soumettre aux conditionnements socio-éducatifs, aux sacrifices, à porter le poids des normes inculquées. La seconde, le temps du *lion*, se caractérise par la critique radicale et le renversement des valeurs dominantes établies, temps auquel l'histoire de la philosophie semble s'être arrêtée en cherchant, avec Hegel, *une fin de l'histoire* réalisant la synthèse de toutes les contradictions passées. Mais ce lion agonisant à n'en plus finir, ne saurait masquer la troisième

¹⁰ Nietzsche F. (2000) *Naissance de la tragédie* in O.C. M. de Launay (dir.). Pléiade. Paris : Gallimard ; (2002) *Ainsi parla Zarathoustra* (Prologue). Trad. M. Renouard. Paris : Rivages Poche.

figure à laquelle l'esprit humain peut accéder : celle de *l'enfant* ou de *l'artiste* ; et Nietzsche choisit comme exemple emblématique de l'artiste le danseur, c'est-à-dire celui ou celle qui se joue de la pesanteur en jouant avec la pesanteur : la *légèreté*, non celle du frivole, mais celle du vrai sérieux, signe l'élévation au-dessus des pesanteurs des conditionnements qui ont tenté de nous « normer ». Il y faut du courage : ni celui du « sang », ni celui d'une position sociale, mais le courage de vivre, non pas contre, mais *avec* nos tensions internes et cosmiques, d'affirmer dans un « éternel retour » *la force du oui à la vie*, à toute la vie, contre tous les renoncements, force qui est « volonté de puissance ». Bien des mésinterprétations ont tiré Nietzsche vers l'idéologie aryenne, chère à son beau-frère, et à l'antisémitisme : certes, les propos de Nietzsche, d'abord tronqués par sa sœur Elisabeth qui a assuré la publication « triomphante » de son œuvre, sont restés pour certains plus qu'ambigus¹¹. Pour le dire autrement, l'enfance, avec non seulement sa part de rêve mais avec sa dimension d'action (re)créatrice sur le monde, est à conquérir contre celle qu'on nous a administrée. On ne naît pas enfant, on le devient.

La volonté de puissance dont il s'agit n'est pas la volonté de pouvoir, elle en est le contraire : le pouvoir est la béquille, dangereuse, des impuissants de la vie. Ici volonté de puissance signifie volonté d'affirmer la créativité vitale, un oui joyeux à la vie et à son éternel retour qui est tout sauf la répétition de l'histoire de nos frustrations, craintes, ressentiments et exclusions. *Devenir l'artiste de sa propre vie* plutôt que persister à rester un loup peureux et agressif envers l'autre. Cette invitation au voyage au-delà de la médiocrité grisailleuse n'est pas une théorie sociale et politique, mais une invitation à chacune et chacun : si toutes et tous relevaient le défi, qu'advierait-il ? Peut-être la même chose que si tous nos élèves réussissaient leur vie – la question demeurant en suspens de savoir si, pour ce faire, il faut réussir dans la vie !... Nietzsche a dénoncé les systèmes éducatifs modernes préfigurant la précipitation dans une « carrière », le culte de la performance, au détriment de la « haute culture » pour laquelle, à trente ans, nous ne sommes que des débutants : « On cherche à créer des hommes aussi « courants » que possible, comme on parle de monnaie courante ! »¹². En effet, en critiquant un idéalisme oublieux de ses racines dans le corps, il ne fait pas l'éloge d'un retour des « bas instincts » contre la pensée, mais bien celui des retrouvailles entre un Apollon bien pensant et bien formant – un bon « formateur » - et un Dionysos célébrant les forces qui nous traversent, nous travaillent, nous ek-stasent. Dans une telle perspective, le professeur n'a ni à s'enfermer dans un apollinisme sécurisant, confortable, conformiste et sclérosant, ni à se laisser aller à un dionysisme débridé, mais à travailler l'impossible

¹¹ Boyer A. et al. (2002) *Pourquoi nous ne sommes pas nietzschéens*. Paris : Livre de Poche.

et nécessaire unité des contraires grâce à laquelle la créativité a un devenir qui ne se réduit ni à un académisme, fut-il « émergent », ni à un laxisme spontanéiste. Nos élèves ne sont ni des anges ni des bêtes, comme nous-mêmes, mais, pour paraphraser le titre de Nietzsche, des « humains, trop humains »¹³ à qui nous avons à apprendre le sens du dépassement de leurs héritages et du *statu quo* en quoi ils croient reconnaître une identité originale à préserver « coûte que coûte » - y compris au prix de « l'échec scolaire ». Nietzsche le rappelait : il est indispensable, à l'école, d'apprendre à lire, à écrire et à penser¹⁴. Et on apprend à penser comme on apprend à danser : en conquérant la légèreté contre les pesanteurs des habitudes mortifères, étant entendu qu'il s'agit bien de « la liberté du pensif » et non de « la liberté du frivole »¹⁵. L'effort, notion aujourd'hui discutée, ne peut être remplacé par une motivation incantatoire : faire des efforts, c'est *s'efforcer*, c'est-à-dire investir ses forces, son énergie. Le « pèse-nerf » d'Artaud contre les boursouflures des mensonges romantiques¹⁶. La vraie culture demande du *temps*, des temporalités aux rythmes à la fois différents et concomitants : or de plus en plus nous sommes soumis à *une dictature de l'immédiateté*¹⁷ : instants « magiques » de consommation et consommation d'instant « magiques ».

Adolescence et apparence : le corps de la culture et la culture du corps

La notion d'adolescence, dont nous savons qu'elle est culturelle, est liée à celle de crise. Debesse, dans ses études classiques sur la psychologie de l'adolescence¹⁸, a proposé la notion de « crise d'originalité juvénile », cette crise pouvant prendre des formes discrètes ou spectaculaires. Si le mot crise a souvent des connotations négatives, il convient de l'entendre ici comme la manière de vivre et de négocier les « adieux à l'enfance »¹⁹. Des questions se posent : suis-je normal physiquement, sexuellement ? Qu'en est-il de mon pouvoir de séduction ? Suis-je normal psychologiquement ? Ces idées bizarres qui me traversent l'esprit quelquefois sont-elles normales ? Je peux n'oser en parler à personne et de ce fait les dramatiser intérieurement. Suis-je normal au plan des performances qui sont attendues de moi, scolairement, par rapport à mes pairs, aux modèles d'identification socialement dominants, aux attentes de mes parents, etc. ? Au fond, toutes ces questions de l'adolescence sur la normalité portent sur l'apparence. Le *travail de l'apparence* est

¹² Nietzsche (1974) *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement supérieur*. Trad. J.-L. Backes, M. Haar et M.-B. De Launay. Paris : Gallimard, p. 44.

¹³ Cf. Nietzsche F. (2001) *Humain, trop humain*. Trad. R. Rorini. Pluriel. Paris : Hachette Littérature.

¹⁴ Nietzsche F. (1997) *Le gai savoir*. Trad. P. Klossowski. Folio. Paris : Gallimard.

¹⁵ Calvino I. (2001) *Leçons américaines*. Trad. Y. Hersant. Points. Paris : Seuil.

¹⁶ Artaud A. (1970) *Le pèse-nerf*, in O.C., t.1, 2^{ème} éd. Coll. Blanche NRF. Paris : Gallimard.

¹⁷ Cf. Laïdi Z. (2000) *Le sacre du présent*. Champs. Paris : Flammarion ; Guillot G. *Le temps d'éduquer*, op. cit.

¹⁸ Debesse M. (dir.) (1972) *Psychologie de l'enfant de la naissance à l'adolescence*. Paris : A. Colin.

¹⁹ Cf. Braconnier A. (1997) *Les adieux à l'enfance*. Paris : Livre de Poche.

un enjeu existentiel profond, trop souvent méconnu voire dévalorisé par des adultes qui pourtant le poursuivent à leur manière.

Le temps d'adolescence est aussi un temps de *désir héroïque* : les héros sont ceux ou celles qui tentent de s'élever au-dessus de l'ordinaire, à savoir une vie monotone, « rangée », sur des « rails ». Le désir c'est du voyage possible, de l'évasion, de la liberté, de la création : le sens de l'idéal, le sens du rêve, le sens que les choses ne sont pas condamnées à demeurer telles qu'elles sont, bref *le sens du possible, le goût de la surprise*. Lorsqu'on vit « sous emprise », comment concilier rêve et réalité ? L'urgence commande. La vie est à la fois de l'ordre de la devanture et de l'ordre de l'aventure pour un adolescent, et il préfère le parcours au séjour. Le temps d'adolescence est un temps d'expérience, de prise de conscience et de prise de risque.

Certains parlent de « culture adolescente » : sans doute serait-il plus pertinent de parler de cultures d'adolescentes ou d'adolescents. Les généralisations abusives brouillent les nuances nécessaires à une compréhension plus fine des manières de vivre des filles et des garçons qui sortent de l'enfance et qui en sortent souvent plus tôt aujourd'hui qu'autrefois. Que penser d'une notion comme celle de « jeunesse » : sous son évidence supposée, quelle entité sociale et temporelle recouvre-t-elle ? Cette notion est tellement englobante que nombre d'adultes souhaitent en faire partie le plus longtemps possible : notre société est faustienne. Et les « nouveaux héros » se multiplient sur les scènes médiatiques.

Le terme de *culture* est à situer selon ses usages. La culture d'un enseignant doit-elle être qualifiée de savante, de spécialisée, d'experte, de générale, des quatre à la fois ? Et une telle vision intellectualiste de la culture n'est-elle pas produite par une culture, au sens ethnologique, plus global, qui inclut aussi les modes de vie ? Quel sens pourrait avoir une culture générale de l'honnête homme à l'échelle mondiale ? Les anthropologues définissent généralement la culture par « un mode de vie commun qui comprend les produits matériels, les valeurs, les croyances et les normes qui sont transmises à l'intérieur d'une société particulière de génération en génération »²⁰. Il est important de préciser, par rapport à ces définitions, qu'une culture n'est pas seulement l'architecture dynamique des objets sociaux qui la composent mais qu'elle incarne les valeurs *symboliques* de la société ou du groupe considéré. L'éducation participe de cette entrée en culture qui commence avec les soins dispensés durant la petite enfance, avec les « techniques du corps »²¹, le langage :

²⁰ Scupin et Decorse (2000) *Anthropology : a global perspective*. Prentice-Hall. New Jersey : Upper Saddle River. Trad. P. Greenhill in « Festival », *Ethnologues*, Québec, 23-1, 2001.

²¹ Mauss M. (2002) « Les techniques du corps » in *Sociologie et anthropologie*. Quadrige. Paris : P.U.F.

ensemble de processus que M. Mead a nommé « *enculturation* »²². L'éducation n'est pas un agglomérat de processus neutres. Les rôles sociaux et sexuels sont « appris » et ils varient selon la pluralité des modèles culturels observés. De tels travaux ont contribué à *la critique de l'ethnocentrisme* dans l'aspiration d'une société ou d'un groupe social à un universel qui exprimerait en réalité ses valeurs et normes dominantes propres.

Notre Ecole fait pourtant le pari d'une culture générale, non élitiste, en démocratisant l'accès, et articulant souci de l'universalité et ouverture à l'interculturalité. Notre enseignement se veut émancipateur des conditionnements d'origine sans impliquer pour autant le renoncement à ses racines ni la cécité envers les évolutions économiques et sociales. Mais cette culture générale, qui est d'abord une culture livresque, dont la nécessité est particulièrement actuelle, ne se limite pas pour autant à cette dernière : comme Montaigne ou Rousseau le préconisaient déjà, et comme les pionniers des pédagogies nouvelles, tels Freinet ou Dewey, le reprendront, elle doit s'ouvrir sur les différents champs de la vie sociale, celle dans laquelle nos élèves sont immergés. Parmi ces champs, certains ont une importance qu'on ne peut négliger dans une démarche éducative : les champs socioprofessionnels, médiatiques –en particulier télévisuels et publicitaires– liés aux productions du monde commercial du spectacle, à l'univers du multimédia –jeux vidéo et Internet-, aux phénomènes de mode touchant le corps –piercing par exemple-, les vêtements, parures et accessoires, les pratiques de séduction, les conduites sexuelles, les nouvelles formes de loisirs, etc. Il est à noter, ce que beaucoup déplorent à juste titre, le peu d'importance déterminante du *politique* comme tel, assujetti qu'il est aux intérêts économiques dominants à l'échelle de l'Europe comme à celle du monde. Consommation, individualisme, compétition et exclusion, replis identitaires, sont entrés non seulement dans les mœurs, mais dans les « têtes ». Le formatage commence tôt et les familles se trouvent en posture de répondre plus ou moins, selon leur conception des finalités et de l'autorité éducatives, aux demandes des enfants ciblés, dans une « segmentation marketing » de plus en plus « fine » (!) et évolutive selon les tranches d'âge, comme vecteurs d'achat.

Il est significatif que les âges de la vie soient désormais démultipliés et enchevêtrés, brouillant les liens intergénérationnels : petite enfance, enfance, pré-adolescence (de plus en plus souvent dès 6-8 ans jusqu'à la puberté), adolescence –qui se prolonge-, adulescence –notion qui marque la difficulté du passage à l'âge adulte-, adultité, temps des « seniors », quatrième âge qui devient le huitième !)... Les « nouveaux » âges de la vie sont les différents âges culturels, au sens de l'anthropologie sociale, c'est-à-dire les temporalités d'apparences et de

²² Mead M. (1973) *Une éducation en Nouvelle-Guinée*. Trad. A. Gazio. Paris : Payot.

consommations. La « société du spectacle », têt critiquée par Debord²³, définit, induit, organise, ventile nos styles de vie avec une diversité beaucoup plus captatrice que l'imposition d'un seul modèle. Le « droit à la différence » est subtilement récupéré par une seule et même logique : celle du néo-capitalisme mondialisé. La « marque » est devenue un signe d'affirmation de soi : il faut se « marquer » pour, croit-on, se dé-marquer et se faire re-marquer : marquer et parquer, même combat !... L'identité est devenue un produit avec ses gammes dérivées, et, comble de cynisme, les inégalités, sociales comme de genre, aussi. La démocratie même est d'images plus que d'idées : la citoyenneté est détournée vers le « look » et la mise en scène du mensonge.

Le sens de l'École est en jeu et en péril : comment former à l'esprit critique dans une société qui l'étouffe, le caricature ou le valorise à la marge pour mieux le désamorcer ? Comment développer la créativité en vue d'une « insertion » socioprofessionnelle où, pour la grande majorité de nos élèves, il faudra se soumettre à des procédures d'exécution et à une pression souvent telle qu'elle a conduit à ajouter dans le Droit le harcèlement moral au harcèlement sexuel ? Le phénomène des « lolitas », selon l'expression médiatique, comme celui des poupées mannequins, sont significatifs du commerce de l'enfance avec la récurrente domination du masculin sur le féminin. Ces petites filles, maquillées, habillées « sexy », ventre dénudé, string visible, « érotisées », ne sont plus des enfants rois mais des « enfants proies »²⁴, livrés en pâture, avec la complicité passive ou active de certains parents, à un destin de femme-objet dans un monde où la fantasmagorie pédophile sévit. Les poupées mannequins Bratz, « les petites pestes », accompagnent cette mode sur le marché de la pré-adolescence : elles permettent de jouer de l'effet miroir et de vivre par procuration les « rêves » encore interdits : s'habiller sexy, sortir en bande, « frimer », séduire, etc. D'autant que les gammes se déclinent aussi en version garçons. « Bouche pulpeuse, taille de guêpe, jean moulant et cabriolet avec radio qui fonctionne, Meygan, Sasha et leurs copines ont les attributs qui font rêver les gamines accros de « Star Academy »²⁵. La star classique Barbie a du ouvrir les portes de son univers féérique à de nouvelles icônes afin de ne pas se laisser distancer : Mattel a mis en concurrence sur le marché à son tour deux gammes de poupées mannequins pour les 8-12 ans, sans omettre de cibler les 3-5 ans et les 5-7 ans avec, respectivement, les princesses Barbie (« Odette ») et les princes Ken (« Daniel ») version Lac des cygnes en rose et bleu, et la Famille Barbie du bonheur : à chaque tranche d'âge ses stéréotypes. Et désormais, pour les tout-petits, surtout les filles toujours, la poupée Dora prépare l'avenir ! Pour les 8-12 ans l'heure est à un ardent réalisme qu'on ne peut plus qualifier de « sans fard » ! Ces nouveaux jouets pour

²³ Debord G. (1996) *La société du spectacle*, et *Commentaires sur La société du spectacle*. Folio. Paris : Gallimard.

²⁴ Guillot G. (2004) in « La mode perverse des enfants-femmes », *Psychologies magazine*, n° 226, janvier 2004, p. 51.

pré-adolescentes, le public visé, ne sont plus les « objets transitionnels » de l'enfance dont Winnicott avait montré l'importance pour vivre les situations de transition²⁶ : il ne s'agit plus d'emporter un baume d'enfance avec soi mais bien de rompre avec l'enfance et d'entrer dans la cour des « grands » où on joue à la séduction. Ce sont plutôt des « objets aspirationnels », pour reprendre un qualificatif de directrice marketing²⁷ : répondre à des aspirations, « aspirer » vers du désir mimétique et rentable... En jouant avec ces poupées miroirs et leurs tiroirs d'accessoires, elles essaient les apparences devenues nécessaires pour séduire, être désirées et « aimées », et leurs vedettes préférées leur donnent l'exemple. Elles se transforment en « objets de désir sans avoir encore les moyens d'être sujets de leur désir »²⁸. Et les garçons sont aussi victimes des injonctions d'apparence, physiques et esthétiques. Les émissions de télé-réalité « offrent » de « beaux » modèles à imiter ! La condition pour réussir ? Passer dans « la machine à décerveler » du roi Ubu²⁹ ! Cela dit, il ne serait nullement judicieux de diaboliser la société de consommation, soit en la rejetant alors même que nos élèves ne l'ont pas produite, soit en la cautionnant sans autre forme de procès.

Notre mission éducative a devant elle des défis qui ne sont pas nécessairement ceux que privilégie la « gestion » de notre système scolaire. Pour autant, il ne s'agit pas de nous enfermer dans un « sanctuaire » de censure républicaine : les élèves vivent dans ce monde où, comme le rappelait H. Arendt³⁰, nous avons à les « accueillir » (et non à les « cueillir »). La censure n'est jamais la solution : nous avons à nous engager dans un accompagnement éducatif lucide. C'est moins tel ou tel objet de consommation qui pose problème que le rapport entretenu par le sujet avec sa pratique de consommation. *Eduquer au plaisir critique* est à nos yeux essentiel et cela requiert une exigence de culture générale, aussi bien artistique que scientifique. L'éducation artistique n'est pas un « supplément d'âme » mais bien une condition essentielle à la promotion d'une pensée véritable et autonome, avec une capacité de recul critique et créatif. Nous savons que les adultes ont des « profils dissonants » dans leurs consommations³¹ : quel enseignant ne regarde pas à l'occasion un « navet » à la télévision pour se détendre ? On ne peut pas passer tout son temps libre à regarder Arte ou à lire Le Monde et Télérama !³² L'important est de savoir situer, en toute conscience, le

²⁵ Delattre M. (2004) *Le Figaro Entreprises*, janvier 2004

²⁶ Winnicott D. (2002) *Jeu et réalité*. Trad. C. Monod et J.-B. Pontalis. Folio essais. Paris : Gallimard.

²⁷ Jean-Rabéchault R., directrice marketing de Mattel France, citée par M. Delattre (note 25).

²⁸ Guillot G. *Ibid.* p. 50.

²⁹ Jarry A. (1999) *Ubu roi*. N. Ettayeb (éd.). Paris : Garnier-Flammarion.

³⁰ Arendt H. (1972) *La crise de la culture*. Trad. P. Lévy (éd.). Folio essais. Paris : Gallimard, pp. 247-252.

³¹ Cf. Lahire B. (2004) *La culture des individus*. Paris : La Découverte.

³² Aucune critique ni ironie ici bien entendu, faut-il le préciser, envers ces sources de culture.

sens et les enjeux de nos pratiques et consommations, et c'est le rôle d'un enseignant envers ses élèves : leur permettre d'acquérir *un esprit critique qui éclaire la clinique de leurs plaisirs*.

L'expérience esthétique : le partage imaginaire

L'éducation artistique favorise l'humanisation et la personnalisation. On a souvent l'habitude d'insister sur la troisième dimension de l'acte éducatif : la socialisation. Dans un partenariat, on pense à la socialisation du fait de la pluralité des partenaires qui sont en interaction. Mais la socialisation seule est susceptible d'être « dangereuse ». Certains ont parlé de « fracture sociale » : mais la fracture d'un lien social est terrible quand elle devient la fracture du *lien humain* et donc aussi du lien à soi-même. Après tout l'esclavage est un lien social et une socialisation « réussie » peut être un conditionnement. La socialisation n'a de sens que si elle permet de développer pleinement, à égale dignité pour toutes et tous, la posture d'humanité, pour reprendre le terme d'A. Jacquard³³, et la construction de sa personne. L'enfant, dès sa naissance, et même avant, est un être social : le socialiser est suspect car ou bien on le considère comme un petit sauvage à adapter, ou bien on veut le sur-socialiser dans un contexte normatif dominant. Être social est un fait, devenir *sociable*, au sens kantien, envers autrui, et soi-même, *a priori*, est un enjeu. C'est un patrimoine d'humanité à partager, à faire vivre, à fructifier qui doit présider à la logique partenariale et institutionnelle dans l'éducation artistique. Mais pour parler de patrimoine d'humanité, aucun être humain, quelles que soient ses caractéristiques physiques, sociales ou culturelles, ne doit être exclu de l'humaine condition.

Chez l'enfant comme chez l'adulte, dans la rencontre avec une œuvre d'art, l'expérience esthétique est une expérience de *partageabilité*, une expérience de plein accueil de l'humanité tout entière. Lorsque, devant une œuvre, un spectacle, nous sommes émus, bouleversés, que nous ressentons une jubilation qui nous déborde, notre plaisir esthétique n'est pas un plaisir égoïste et caché mais au contraire un plaisir qu'on a envie d'emblée de partager avec tout le monde. Notre invitation est alors une invitation à l'autre, à tous les autres : regarde comme c'est « beau », ou « incroyable » ou « bouleversant », etc. ! Bien sûr, nous avons conscience, - et l'enfant aussi progressivement - que ce n'est pas parce que nous trouvons extraordinaire quelque chose que les autres vont le trouver de même. Ainsi, parfois, on est

³³ Jacquard A. (1991) *L'héritage de la liberté. De l'animalité à l'humanité*. Paris : Seuil.

accompagné de quelqu'un de proche avec qui on aimerait partager des sentiments forts : on regarde l'autre qui visiblement n'éprouve pas la même émotion ! On ne lui en veut pas, même si on est déçu quand même, car le désir de partageabilité est tout le contraire d'un désir d'exclusion. Cet « entre-deux »³⁴ est l'espace-temps d'un *voyage subjectif vers l'universel*. Et l'originalité profonde de l'expérience esthétique est qu'elle implique pour le sujet, dans un partenariat intérieur jubilatoire, corporéité, sensibilité, imaginaire et cognition dans un libre métissage sans hiérarchies.

Dans un travail artistique, on s'engage, on s'expose, on « joue sa peau » à la limite. Aussi, lorsqu'une *évaluation* survient, même si elle a l'intention d'être une évaluation sur ce qui a été fait, il est important que les critères de celle-ci soient suffisamment clairs pour que l'enfant ou l'adolescent ne la ressente pas comme une évaluation de ce qu'il *est*. L'art, la littérature par exemple, éclaire l'enjeu d'humanité de la pédagogie en nous permettant d'éprouver « à travers un texte [...] l'émotion étrange d'un éducateur aux prises avec un être dont il veut le « bien » et qu'il ne peut pourtant pas contrôler »³⁵. C'est pourquoi l'engagement dans un projet, dans un partenariat, dans le domaine de l'éducation artistique nous semble décisif : l'éducation artistique ne favorise pas seulement une ouverture de la sensibilité mais elle permet également *une expansion de l'imaginaire*. Nous entendons ici, avec Bachelard, l'imaginaire comme la fonction créatrice de l'imagination : L'imaginaire n'est pas un réservoir d'images sédimentées, mais ce que nous avons appelé un « atelier intérieur » où notre alchimie personnelle dynamise et bouscule les images reçues³⁶. L'imaginaire, en ce sens, est une dimension indispensable dans la construction de la personne et aussi dans tout apprentissage, artistique ou non : en effet, pour accéder à un concept, le tremplin d'une *image mentale* est indispensable.

Ce qui réunit un artiste, un enfant, un enseignant, c'est le *travail*, la rencontre avec une matière et les manières de la rencontrer. C'est pour cela que l'acte de création a à voir avec *la matière et avec la manière* : manière de faire et manière d'être avec les autres. L'artiste, présent dans l'école, a vocation à constituer un *exemple* et c'est grâce aux exemples qu'on peut se libérer des modèles. C'est pourquoi, comme nous l'écrivions, « la créativité pédagogique a rendez-vous avec la créativité artistique »³⁷. En impliquant un acte de transformation de l'existant, créer c'est aller vers « *de l'Autre* ». L'éducation artistique est une école *d'altérité*. Pour des enfants handicapés

34 Sibony D. (2003) *Entre-deux : l'origine en partage*. Paris : Points Seuil.

35 Meirieu P. (1999) *Des enfants et des hommes: Littérature et pédagogie*. T.1 *La promesse de grandir*. Paris : E.S.F

36 Guillot G. (1995) « Arts plastiques et formation de l'esprit » in *Les arts plastiques. Contenus, enjeux et finalités*, p. 69. D. Lagoutte (dir.). Paris : A. Colin.

37 Guillot G. (2003) « Humanitaire partenarial et individualité en péril » in *Art et éducation. De la nécessité de l'art aujourd'hui*, p. 183. Lyon : C.R.D.P./I.A.C.

ou en souffrance, l'artiste, selon Martine Meirieu, postule « que l'autre, justement, va sortir de l'image du fou et avoir un comportement de créateur avec un objet qui est là pour se dépasser et aller dans un autre univers. C'est la condition même de la création et cela permet à l'enfant de « se dire autrement », et de rentrer dans une démarche artistique, [...] de se reconstruire autrement »³⁸. C'est chose difficile qui suscite des résistances, mais il s'agit de *défigurer* la manière habituelle dont on envisage le monde et les autres : de défigurer les visages habituels qu'on nous a appris à poser sur le monde et les autres, sur nous-mêmes, de dénaturer, ce qui ne veut pas dire dénaturer, c'est-à-dire de se réinscrire dans l'historicité, bref de favoriser l'authentique « émergence d'un je »³⁹. Car chaque fois qu'on prend les choses historiques pour des choses naturelles, nous le savons, c'est la porte ouverte aux pires idéologies. *La mystification, c'est toujours la transformation de l'histoire en nature.*

Le Manque, le Désir et la Loi

Notre objectif ici n'est pas de célébrer un nietzschéisme béat ou militant (les deux expressions seraient des contresens), mais, à l'occasion de références, de nous inviter à réfléchir notre pratique par-delà, sans les méconnaître ni les mésestimer, les attendus divers et étriés susceptibles de freiner notre légitime marge de manœuvre pédagogique et créative. Exécuter des programmes n'implique pas, et lesdits programmes le précisent au demeurant, d'exécuter nos élèves. Et ce n'est pas parce que Nietzsche a pu contribuer à nourrir le travail de Freud sur l'inconscient et le « ça », que nous devons nous référer à quelqu'un qui, s'autorisant d'un « retour à Freud », a insisté sur le fait que « l'inconscient est structuré comme un langage » et sur les rapports entre désir, manque et loi, à savoir Lacan⁴⁰. Mais cette référence, parmi bien d'autres possibles sans aucun doute, permet d'interroger ces notions à l'œuvre dans le quotidien d'un professeur d'Arts Appliqués : créativité et création.

Dans une perspective psychanalytique donc, et à grands traits, nous pouvons considérer que l'être humain vit les débuts de son existence sur le mode de la con-fusion, la fusion avec, non avec l'Autre, mais avec le même, à savoir la mère symbolique. La confusion, ici en un sens nullement péjoratif, ne fait pas question fondamentalement pour le sujet quant à son identité : cette question en

38 Meirieu M. (2001) « Naître à l'art » in « Du théâtre : Enfant, art et citoyenneté ». *Partie de cache-cache. Revue du Théâtre*, hors série n° 13.

39 Meirieu M. (2002) *Se (re)connaître par le théâtre : Ecole, éducation spécialisée, formation*. (Introduction). Coll. Pédagogie formation. Lyon : Chronique sociale.

effet ne se pose pas. Mais l'irruption d'un tiers dans ce paradis supposé et toujours déjà perdu, première figure de l'Autre, le père symbolique, coupe (acte de castration) cette dyade et provoque le surgissement d'un Manque radical. C'est moins la chronologie, discutée, de cette intervention qui nous intéresse que son sens existentiel : le sujet vit l'épreuve de ce Manque avec une double tentation inconsciente : ou bien combler ce Manque en « revenant en arrière » sur le mode d'un « comme si » illusoire qui signe une régression et le risque de mise en place d'une structure de déni ou de refus, de type psychotique ou névrotique selon les cas ; ou bien tenter de combler ce Manque en cherchant ce que nous appellerons un « objet magique » substitutif. Dans cette seconde direction, qui est celle de l'aventure de soi, un tel « objet magique » peut être, tôt ou beaucoup plus tard, une illusion vécue comme certitude de plénitude retrouvée : une personne, un type de comportement ou de situation, une drogue, dont le sujet devient alors « accro » : la dépendance s'instaure avec le prix à payer, parfois très cher, d'un besoin de répétition à l'identique ; le drame est qu'une posture de souffrance est susceptible d'être vécue comme condition de délivrance -du Manque. La « plénitude » ressentie « achève » alors le sujet, dans tous les sens du terme, en rabattant son Désir sur le besoin.

Car le Manque en jeu est fondateur du Désir : désir d'être, d'aimer, de faire, de créer, de se créer. Désirer c'est entrer en projet, celui récurrent de combler le Manque, mais la réalisation de chaque projet se solde par une insatisfaction foncière, la conscience d'une illusion éventuellement réussie et heureuse mais qui laisse ouverte la béance en laquelle le sujet s'origine comme tel. Désirer c'est désirer sexuellement, désirer aimer et être aimé -comme dans le mythe de la fusion des amants de *Tristan et Iseult*-, désirer construire, entreprendre, créer, mais surtout c'est *désirer désirer*. Le Manque fonde *l'entrée en désirance* qui, avec son coefficient d'incertitude quant à son objet même, est source de créativité. Certes, la créativité ne suffit pas pour passer à la création, mais elle constitue une disponibilité pour ce faire, une gourmandise d'apprentissages.

Pour bien comprendre ce qu'il en est de cette désirance et de l'inachèvement qui la travaille, nous pouvons nous référer au sens de l'expérience œdipienne selon la psychanalyse freudienne : sans recourir à une schématisation technique réductrice (je « veux » coucher avec maman et tuer papa pour un garçon ou l'inverse pour une fille), retenons que l'enfant, en devenir de soi, en quête d'une identité rendue nécessaire par la castration originaire, a comme solution immédiate qui s'offre à lui de s'identifier au parent de même sexe, et plus « simplement » de « prendre sa place ».

Culpabilité et angoisse, sous des formes différentes, sont au rendez-vous de l'inconscient en lequel la Loi, intériorisation des tabous et normes socio-familiaux, s'oppose à ce Désir. En tout cas, le sujet rencontre l'impossibilité de devenir soi-même en prenant la place d'un autre, d'un modèle d'identification, et l'obligation d'en passer par l'Autre, c'est-à-dire l'expérience de l'altérité, qui, par définition, altère. L'Autre est en moi celle ou celui que je vais devenir, « inquiétante étrangeté » -pour reprendre un titre de Freud⁴¹-, qui contribuera, selon mes négociations conflictuelles intérieures, à dessiner les lignes de mon attitude par rapport à l'étranger, à la « folie », bref les lignes de mes exclusions. Le repli identitaire, qui peut être communautaire, paie son tribut (et sa « tribu ») au sécuritaire. L'acte de création implique de ce fait un risque par les audaces, les transgressions, les « altérations » qu'il implique. Il est des peurs de créer comme il est des peurs d'apprendre⁴² : ce sont les mêmes, la peur de perdre (un objet magique), de se perdre.

Et le problème se complexifie quand on prend en compte le fait que désirer désirer ne peut se faire seul : il y faut un « maître de désir » : en effet, le désir étant une aventure bien incertaine, un « modèle » est nécessaire au départ. On désire « d'abord « à la manière de », comme un artiste crée d'abord « à la manière de », avant de s'émanciper mais, du même coup, d'entrer en rivalité avec le « maître » imité. Girard a mis en évidence ce mimétisme du désir et sa violence subséquente, au fondement de la société même⁴³. Un seul maître vous manque et tout est dépeuplé ! C'est la jungle dont la « loi » s'intrique avec la Loi, au sens républicain et démocratique, dont la finalité est de juguler cette violence fondatrice du vivre ensemble...

Ce détour rapide nous permet d'éclairer les notions de motivation et d'effort par rapport à nos élèves. Il ne s'agit pas pour un professeur de répondre à des *besoins* supposés, induits, interprétés, de ses élèves : ce serait (re)fermer les portes du Désir, se sécuriser avec une vision médicale ou diététique de l'enseignement. Les préparations de cours deviendraient des ordonnances avec, en guise de différenciation pédagogique, des posologies « adaptées ». Le contrat qui consisterait à échanger une sécurité contre une sclérose ne pourrait être qu'un contrat léonin dans lequel l'élève serait partie captive. Notre Institution aspire curieusement à « répondre aux besoins », à l'école comme dans la formation des enseignants. Besoin, forme : où sont les forces (les efforts), les énergies ?... La psychanalyse bachelardienne de la connaissance croise ici la psychanalyse freudienne. *Quid* de Lautréamont dans une classe ? !... Loin de nous quelque spontanéisme que ce soit qui confondrait caprice et créativité, non directivité et autorité. Nous l'avons déjà rappelé,

⁴¹ Freud S. (1988) *Une inquiétante étrangeté et autres essais*. Paris : Folio Gallimard.

⁴² Boimare S. (1999) *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.

⁴³ Girard R. (1972) *La violence et le sacré*. Paris : Seuil.

apprendre et créer requièrent des contraintes. Mais encore faut-il distinguer la surcontrainte disciplinaire qui étouffe⁴⁴ et la contrainte éducative qui « autorise ». Les auteurs qui ont défini la créativité ont référé celle-ci à deux exigences indissociables : originalité *et* pertinence⁴⁵. Si l'impertinence a droit de cité dans l'originalité, c'est sous la condition d'être pertinente par rapport à un projet qui intègre les contraintes de sa réalisation. Ces contraintes sont différentes pour un artiste et pour un élève. Le premier a une liberté de transgression sociale et contextuelle que n'a pas un élève qui doit respecter les contraintes institutionnelles dont le professeur est garant. Mais encore faudrait-il réfléchir au rapport entre contrainte et censure. Une contrainte éclairée justifie-t-elle une censure déguisée ?...

Le souci, bien légitime et nécessaire, de motivation des élèves nous semble devoir prendre son sens non dans une administration des besoins mais dans un (r)éveil du Désir. Nous savons les ambiguïtés et les risques de dérive, mais ce n'est pas en niant la vie qu'on la nourrit. La responsabilité du professeur, en dernière instance, est ici essentielle afin que les moyens mis en œuvre ne contredisent pas les finalités affichées : sinon avouons l'académisme, parfois circonstanciel, qui normalise les conduites créatives que nous attendons et la « servitude volontaire »⁴⁶ que nous « proposons » aux élèves. Jusqu'où allons-nous vers l'Autre ? Encore une fois, il n'est pas question de faire l'éloge du n'importe quoi n'importe comment, mais de s'interroger sur « ça apporte quoi et comment ça peut l'apporter ». Les Arts Appliqués : à quoi, à qui ? Pourquoi, pour qui ? Comment ? Le « marché de l'emploi » ? L'emploi de quoi : de soi ou l'emploi des autres (et chacun est alors un « petit autre », car qui emploie qui et pour quoi, pour qui ?). Pour vivre heureux, devons-nous vivre couchés ?

Mais pour vivre « debout », la tête tournée vers le ciel des idéaux, nous devons nous frotter aux leçons de relativité que l'histoire nous a dramatiquement données. Miller a épinglé le « C'est pour ton bien » qui fut au cœur même des pires dictatures⁴⁷. Les « axes du Bien et du Mal » sont là pour nous rappeler la difficulté de s'accorder sur des critères d'universalité dans un relativisme culturel dont la critique reste suspecte d'ethnocentrisme. Il est des moments où, comme un enfant, on aimerait être platonicien avec dans « le ciel de notre vie » trois étoiles directrices, simples, absolues, lumineuses : le Bien, le Vrai, le Beau ! On aimerait faire comme si l'Athènes de Platon

44 Marcuse H. (1989) *L'homme unidimensionnel : essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée*. Paris : Minuit.

45 Cf. Guilford J. P. (1950) « Creativity », *American Psychologist*, 5. Beaudot A. (2000) *La créativité*. Que sais-je ? Paris : P.U.F.

46 La Boétie E. de (1983) *Discours de la servitude volontaire*. S. Goyard-Fabre (éd.). Paris : Garnier-Flammarion.

47 Miller A. (1984) *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Paris : Aubier.

n'avait pas été une cité parmi les quelques sept cents de l'antiquité grecque⁴⁸, mais le sol à partir duquel les « yeux de l'âme »⁴⁹ pouvaient apprendre à regarder l'essentiel sans se laisser distraire ni corrompre par de basses illusions et corruptions offertes à nos sens. Et si nos sens mêmes pouvaient suivre l'âme dans ce « Banquet »⁵⁰ idéal, que la vie serait douce !... Mais, la violence abîmant le dialogue, les guerres tuant et torturant au nom d'une croyance, en un dieu ou en une idéologie, nous ramènent à cette lancinante question de l'espérance d'un « monde meilleur ». Sommes-nous condamnés au réalisme et au pessimisme, avec l'art en bandoulière de salut comme le pensait Schopenhauer qui a influencé Nietzsche⁵¹, ou bien notre responsabilité peut-elle encore féconder du rêve qui ne tourne pas au cauchemar ? Utopie, optimisme raisonné, quelle alternative ? Il est facile de s'en tirer avec une pirouette : créons nos lendemains, tous ensemble, dans la ferveur d'une discussion rationnelle, sans exclusions ni hiérarchies... C'est bien notre projet, notre métier, mais l'école ne peut pas tout faire toute seule : or déjà travailler en équipe et en partenariat n'est guère facile... Le poète nous a indiqué un chemin : « Je n'espère pas, je m'efforce »⁵²...

Kafka, dans un des courts récits qu'il affectionnait et qui font partie des écrits dont il a autorisé la publication, met en scène une « diva » du *bel canto*⁵³. Celle-ci, capricieuse à souhait, attire un nombreux public alors même qu'elle chante mal : elle « siffle » (d'autres traductions proposent « elle couine ») dit Kafka ajoutant nous sifflons tous, cela n'a rien d'original ! Kafka, qui s'est donné un double littéraire J. (Joseph), propose ici, avec son *alter ego* féminin, Joséphine, une figure tragique de l'artiste contemporain. Alors d'où vient le succès de cette « diva » ? Kafka avance deux hypothèses : la première est celle du plaisir des gens de se retrouver ensemble, dans une chaleur commune, alternative à un monde devenu déshumanisé et froid, avec la possibilité d'incliner sa tête sur l'épaule de son voisin, autrement dit une grégarité faisant office d'humanité. La seconde hypothèse est celle d'une *diva*, sans doute peu talentueuse, mais incarnant la mémoire, ténue et têtue, du Chant considéré comme l'archétype de l'art : le Chant, au sens antique, articulant corps et instrument, symbolisant l'être humain dans ce qu'il a d'intime et d'universel à la fois, et sa capacité culturelle et technique de création. Une telle mémoire est peut-être en train de disparaître dans ce que l'on appellera volontiers depuis une société « kafkaïenne » -en oubliant la petite note d'espérance et de responsabilité que Kafka glisse avec humour dans son œuvre désespérante au premier degré. Le professeur d'Arts Appliqués est, non une *diva* (!), ni divin ni devin, mais un

⁴⁸ Détéienne M. (1998) *Dionysos à ciel ouvert*. Pluriel. Paris : Hachette.

⁴⁹ Platon (1993) *République*. L. VI et VII. Trad. P. Pachet. Folio essais. Paris : Gallimard.

⁵⁰ Cf. Platon (1999) *Le banquet*. Trad. J.-L. Brisson. Paris : Garnier Flammarion.

⁵¹ Cf. Schopenhauer A. (2003) *Le monde comme volonté et le monde comme représentation*. Quadrige. Paris : P.U.F.

⁵² Pirotte J.-C. (1993) *Il est minuit depuis toujours*. Paris : La Table Ronde.

⁵³ Kafka F. *Joséphine ou le peuple des souris* in O.C., t. 2. C. David (éd.). Pléiade. Paris : Gallimard, p. 774.

« artiste de la pédagogie de l'art » qui transmet une mémoire -terreau de toute création- certes tenue -voire retenue-, tenue aussi mais toujours têtue. Tant qu'il y a de la mémoire, il y a de l'espoir ! Ni nostalgie ni spontanéisme, mais un engagement, sur le fil du rasoir – un rasoir qui peut couper les liens de l'histoire, sa propre tête ou l'herbe sous le pied de ses élèves -, un risque peut-être inutile mais sans doute essentiel.

Gérard GUILLOT

Note : j'avais écrit cet article en 2006 pour le GRAAAL (Groupe de Recherches en Arts Appliqués de l'Académie de Lyon et Grenoble, comprenant une quinzaine de professeurs, créé et piloté par Jean Riot-Sarcey, Inspecteur de l'Education Nationale Arts Appliqués – Métiers d'Art) qui m'avait invité à accompagner sa réflexion. Il était trop long pour trouver sa place dans la publication en ligne (pour laquelle j'ai rédigé un autre texte : *Arts appliqués, arts impliqués*), disponible sur le lien suivant (à gauche de l'écran qui s'affiche, après avoir cliqué « Graaal » puis « présentation », en format .pdf) avec les contributions des membres du groupe, richement et (im)pertinemment illustrées, suite à des expérimentations sur le terrain : <http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/arts-appliques/graal/graal.html>

En me relisant, je pense que l'opposition entre besoin et désir est à mieux articuler : ce sera l'occasion d'un billet. En effet, si le désir est essentiel, des besoins également (non seulement vitaux) mais psychologiques et sociaux, et, au fond, nous avons aussi... besoin de désir !