

SUR
« SANTÉ
APPLIQUÉE A
ESTHÉTIQUE,
ET EDUCATIVE DES



CHRISTIAN RUBY

L'EXPRESSION
CULTURELLE »
L'EXPERIENCE
CULTURELLE
ENFANTS

Elle file à toute allure entre les lignes de discours ministériels, de propos diffusés dans et par de nombreuses associations culturelles, voire au sein de dossiers de conseillers municipaux engagés dans l'action culturelle. « Elle » ? Rien d'autre que l'expression « santé culturelle », accouplée à la nécessité de travailler à un « éveil » des enfants en direction de cette « santé culturelle ». Cette dernière expression est associée à des compléments : « des enfants », « de la population » ou des « citoyennes et citoyens », voire des « habitantes et des habitants », etc. Elle est cependant moins générale que ces compléments ne le laissent supposer. En effet, elle est spécifiquement appliquée à l'exécution d'une distinction interne à la population, sur une partie de laquelle elle incite à entreprendre des actions culturelles différenciées.

Cette distinction repose sur l'appréciation de la « bonne » ou de la « mauvaise » santé culturelle des individus. Elle distribue ainsi les citoyennes et les citoyens en catégories dont les extrêmes regroupent les « populations en bonne santé culturelle » et les populations stigmatisées « en mauvaise santé culturelle », sachant que

l'établissement d'une moyenne entre ces extrêmes à appliquer au corps politique ne ferait rien d'autre que dissimuler l'antithèse.

Cette proposition d'éveil à la santé culturelle ne peut nous laisser indifférents. Elle concerne ce problème politique décisif de l'activité élémentaire de l'éducation des enfants – au sens large, enveloppant les « enfants du siècle » – dans (notre, les) société(s). Elle veut promouvoir, dans la République (laïque), un dispositif à faire entrer dans la politique publique de la formation des citoyennes et des citoyens¹. La manière dont ce projet est conçu renvoie, à la fois, à un déni des philosophies de l'émancipation, à une crise des « vertus » de la succession et à l'ambition de sa dissolution dans l'imposition d'une « santé culturelle » à tous les « enfants » - encore une fois, les enfants (le petits) et les « enfants de l'époque ou du siècle ».

Il faut par conséquent interroger la forme d'humanité et de cité dessinée dans le projet culturel et social promis par cette expression. En emboîtant six temps critiques relatifs à l'idée de « santé culturelle », nous voudrions contribuer à souligner la nécessité de nous occuper moins des « enfants » (ou des « jeunes ») que de ceux qui s'en occupent et de leurs angoisses. La lutte contre ces angoisses, les adultes la soldent de nos jours par une crise de la succession. Concernant cette inquiétude contemporaine relative à l'éducation de l'enfant et ses dispositifs, à ce que Hannah Arendt saisit comme une « sphère prépolitique² », ce renversement d'axe devrait ouvrir la voie à tout autre chose : un potentiel d'écart et de subjectivation (Jacques Rancière), de décoïncidence (François Jullien), de dépliage (Hartmut Rosa), ou de bien d'autres potentiels, sur ce thème du « nouveau », du nouveau venu, du nouvel habitant(e) de notre société ou de ce monde.

¹ Politique publique qui veut solidifier les liens dans la cité en développant une perspective civique. Elle est pourtant le plus souvent réduite au processus de socialisation, à l'apprentissage des normes sociales, à l'attachement aux groupes sources de la morale et partant, une des conditions de l'intégration sociale. En quoi elle dessine effectivement un type de cité.

² Hannah Arendt, « La crise de l'éducation », in *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, Folio Essais, 1972, p. 223.

Dans un premier temps, il me semble requis de souligner quelques caractéristiques de l'énoncé soumis à notre réflexion. Il est porté par trois traits :

- Une forme globale, celle d'une trajectoire – conduire « de (l'éveil) à (la santé culturelle) », évoquant l'étymologie de « éduquer » (ex-ducere) – sous un modèle évolutif³ et téléologique, trajectoire dont le début en une excitation est tributaire d'un dessein optimal, d'une norme finale (ici la « santé culturelle »)⁴ ;
- Des termes particuliers autour de la sensibilité, de l'expérience esthétique, posés comme acquis (éveil, santé culturelle, etc.) ;
- Et un agencement selon lequel on pourrait concevoir qu'un type d'expérience sensible ou esthétique, référé aux arts, serait un facteur d'impulsion ou l'instrument d'un perfectionnement ; expérience esthétique dont il semble presque toujours sous-entendu qu'elle se rapporte à des œuvres particulières, toujours enjeux pour un pouvoir, mais diablement aveugle sur les pratiques artistiques et la question des sciences et des techniques.

Au cœur de ces caractéristiques, nous sommes fondés à faire ressortir le motif, l'objectif, le moyen, le support de ce qu'on envisage sous cette norme contraignante visée, évacuant toute conception ouverte du devenir.

(Motif) Il y aurait un engagement à avoir sur « l'éveil » des enfants par d'autres. Un engagement sur un éveil qui suppose que ce qui est à éveiller est déjà là (des dispositions naturelles ?)⁵. Et qui suppose non moins un(e) « veilleur-euse » s'imposant

³ À rapprocher des téléologies classiques, ou de l'idée de développement linéaire mâtiné de stades, plus ou moins repris par la psychanalyse (oral, anal, génital). Le but ultime se mue en cause de l'action...

⁴ Rappelons que classiquement on aurait attendu : conduire à la culture et à l'autonomie (Kant), à la pleine humanité (Schiller), à l'harmonie sociale ou une vie collective pacifiée (Rousseau), au bonheur (Saint-Just), à l'émancipation (Marx/Rancière), à une formation artistique (EAC)...

⁵ À quoi s'oppose l'idée de désir d'éveil propre à l'enfant, de la forme/formation fondée non sur un surplomb (et un maître savant) mais sur un déchirement intérieur et un lien au désir (sans maître explicateur mais pas sans maître) ouverts sur une émancipation, la conscience par chacune et chacun de ce que peut son intelligence. On part là d'une dynamique interne et de sa plasticité, donc d'un *devenir*.

par sa supériorité « d'éveillé(e) ». Option très proche de celle de l'élévation du peuple, de sa conscientisation, de sa promotion sociale.

(Objectif, finalité) Il y aurait une alarme à faire sonner sur l'objectif de l'éducation éveillante, rendre la « santé culturelle » aux enfants. Pourquoi ? Parce qu'ils seraient malades (de quoi ? de l'absence de culture ? soumis à des virus ? si on ne parle pas encore de « handicaps » ou de « folie »), parce qu'ils seraient « malnutris », « assoupis » ou « passifs » (dans une douce quiétude des états affectifs ou de perceptions pris pour « naturels »). Il importerait de leur rendre la santé – quand on n'ajoute pas dans une « société saine⁶ » ou dans une « économie saine »⁷ ? –, donc de les conduire à un point optimal de « nourriture substantielle » dans « la » culture (Occidentale ?).

(Moyen) Il y aurait un embarras sur la subordination de cette éducation esthétique à un « moteur », ici l'art et la culture. Question primordiale : pourquoi pas par d'autres disciplines, si l'on veut que l'art ne serve pas de bonne à tout faire ? L'art est présenté comme moyen, sous prétexte que l'affect sensible (esthétique) pourrait être conçu contradictoirement comme symbole d'une commune humanité sensible et appui de celle culture particulière, mais un symbole qui ne fonctionneraient pas ou plus correctement.

(Support) Il y aurait sans doute aussi une difficulté : elle porte sur la réduction de l'art à des manières d'être sensible (sous prétexte le plus souvent d'expression de soi⁸) et dont on attend l'éveil à la culture tel qu'envisagé dans les mots cités ci-dessus,

⁶ Nicolas Rouméas, *L'Insatiable*, n° en cours, 2023. Ceci en marge du fait qu'il conviendrait d'établir une épistémologie de la notion de santé (dans la rupture avec le sacré, le sorcier, le chamane, etc.).

⁷ Cf. Christian Arnsperger, *L'existence écologique*, Paris, Seuil, 2023, p. 50, et sa critique de la notion de santé économique.

⁸ Cf. La différence avec l'exercice de peinture chez Jacotot/Rancière, in *Le maître ignorant*, Paris, 10/18, 2004, p. 111.

et au risque d'un primat du visuel. Un éveil que l'on conçoit éventuellement à partir d'un « choc » provoqué par la rencontre de l'œuvre d'art ou de culture (dans la lignée d'André Malraux, Paul Claudel, Antonin Artaud).

Par les termes avancés – éveil, activité, santé culturelle, enfant, expérience esthétique... –, ce qui est par conséquent envisagé concernant ce « problème politique de première grandeur » (disait encore Hannah Arendt), ne s'entend que si nous prenons en compte un certain ordre social, et en lui certains objets artistiques et esthétiques, lequel ordre social incite à les distinguer d'autres⁹ – sommeil, passivité, pathologie, maladie culturelle, expérience ordinaire. Or, ces antithèses sont déjà instituées socialement et politiquement dans le type de droit à l'éducation et les partages sociaux au sein desquels nous vivons (les « inégalités naturelles », les sexes, les genres, les inclus, les exclus, les racisés...) et dans lesquels on souhaite faire jouer à l'art (œuvres, lieux, conventions) une efficacité dans le domaine politique (sans se préoccuper non plus des droits culturels).



Le deuxième temps vise à nous demander ce qui, dans l'esprit du temps, motive une discussion, voire une controverse de ce genre. Il me semble qu'une telle discussion ne doit pas se retrindre à l'examen critique de la formule globale avancée – ce qui se dispense déjà dans les exégèses des téléologies de la pédagogie ou dans les histoires de l'éducation et

⁹ Sur cette notion d'éveil (qui n'exclut pas un rapprochement avec le Woke de la pensée américaine), appliquée à l'éducation : Immanuel Kant, certes « éveillé » de son sommeil dogmatique par David Hume, pose un « éveil » éducatif dans la confrontation *interne* entre « l'insociable-sociabilité » et les résistances des autres (*Idée d'une histoire universelle*, 1784, Quatrième proposition). Friedrich von Schiller dans ses *Lettres sur l'éducation esthétique de l'humain* (1794, Paris, Aubier, 1992), pose bien un « éveil », mais à la liberté, au moment même où l'humanité « se réveille » grâce à la Révolution française (Lettre 5 et 6, p. 119).

de l'art –, et sans doute moins encore au rapport entre la formule et la réalité qu'elle veut soulever.

Elle doit tenter la mise à l'épreuve des raisons qui poussent à ce type de projets de nos jours. Éventuellement quelque chose comme une manière, pour les adultes, de solder leurs angoisses sociétales (ces signes d'une menace de ne plus être dans le manque) par une crise de la succession portant sur « les » « enfants » (mais ce pourrait être « les » « jeunes ») – et nous laissons de côté l'accentuation sociologique¹⁰, sexuelle, genrée, racisante – afin d'accéder, si possible, à une perspective consolante sur l'avenir (et si possible sans recours à un « sauveur »).

Ces adultes sont pris sous le coup d'un esprit public colonisé actuellement par des expressions testamentaires (Régis Debray, Jérôme Garcin, Philippe Garrel...) ou tourmentées : peur devant le dérèglement climatique, l'anthropocène¹¹, #metoo, le wokisme, l'effectuation des droits culturels, le décolonial et la déconstruction de l'universalisme occidental, les remaniements des frontières humain/animal, le renforcement de l'inhumain qui habite l'humain...

Et, cet esprit du temps, comme on sait, s'exprime, à l'égard des enfants (et des jeunes), dans des considérations visant une « jeunesse déboussolée », destinées à la déqualifier, de la crise rythmique des « niveaux » comparés (trop bas, trop élevés) à celle de la « non-fréquentation » en passant par celle plus récente de « l'attention » : « ils/elles ne veulent plus plier leur corps aux habitudes nécessaires », « ils/elles refusent la civilité », « ils/elles » ne sont plus cultivé(e)s, « ils/elles » n'ont plus d'attention dans la durée et à quoi que ce soit, « ils/elles » ne savent plus écrire, « ils/elles » abandonnent la référence au corps collectif et préfèrent insister sur le corps

¹⁰ Cf. Pierre Bourdieu, « La « jeunesse » n'est qu'un mot », in *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 1980, p. 143.

¹¹ Notion à laquelle on peut opposer « capitalocène », cette dernière synthétisant l'idée selon laquelle les humains ne sont pas responsables à égalité des dégâts causés à la planète. La faute incomberait aux riches, etc.

singularisé, etc. Et pour se dédouaner, « la » cause, ce seraient les GAFA, « destructeurs » de la culture.

En général d'ailleurs peu relie les deux phénomènes (l'angoisse propre des adultes sur l'avenir et leurs considérations sur la sensibilité des enfants), comme s'ils pouvaient être ossifiés chacun de leur côté. Pourtant cette liaison pourrait justifier de nombreuses choses, mais surtout un certain retrait des enfants/jeunes, et notamment un repli de leur part sur leur corps singulier (sexe, genre, conformité...) pris désormais, par eux, pour un lieu d'égarés personnel, pour le dernier refuge du « soi » contre l'angoisse, tout en étant saisi également comme un lieu de souffrances et le réceptacle d'injustices produits par les adultes (corps « empêché », « défavorisé », « abusé », « violé », « dominé ») dans une société dont les adultes affirment, de surcroît, qu'elle est « sans repères », alors qu'elle est tout de même capable d'imposer des injonctions à se faire bimbo ou viril ou à rester en « banlieue/quartiers sensibles ». Sentiment de retrait des « enfants » nécessaire d'autant plus accentué encore que les adultes sont saisis de panique à l'idée de devenir ceux qui n'ont plus l'expérience du monde présent et de ses objets¹², alors que de toute manière, les « jeunes » sont davantage au courant et plus expérimentés en matière de consommation et de biens d'usage¹³.

De cela résultent probablement tant de rappels à des valeurs (morales) à leur égard, qui sonnent comme des tentatives de les reprendre en mains¹⁴, sans doute afin

¹² Il faudrait relire le texte de Walter Benjamin, « Expérience et pauvreté » (1933), à cette lumière (*Œuvres II*, Paris, Gallimard, 2000, pp. 327), tout en précisant la haute idée du présent qu'il se faisait.

¹³ Évidemment ChatGPT ! Mais le fond de l'affaire (la pénétration de l'appareil techno-scientifique dans le champ culturel), c'est que l'on doit passer au-delà de la critique de la subordination de l'esprit culturel aux règles et aux valeurs de l'industrie culturelle, car : l'IA sous ce mode implique que nous nous trouvons pour la première fois devant une machine qui parle, qui nous parle... et sous des formes auxquelles nous sommes rompus (la dissert, l'article, ...), et cette parole nous dépouille... ; une parole sans corps... ; l'IA sous ce mode implique absence de localisation, plus d'enracinement de la langue dans un contexte local, mais vaut pour une diffusion identique partout ; et surtout : nous ne sommes plus destinés par le langage/ L'industrie de la parole achève la parole. Cf. *L'homme précaire* de Malraux : celui de la fragilité et de l'absence de destin. Ou l'exposition Camille Llobet à l'IAC Villeurbanne (2023).

¹⁴ Problème posé à la Berlinale 2023 : Le passage à l'âge adulte. La cinémathèque a choisi des films sur ce thème : angoisse de grandir, passage, transmission. Parmi eux : Nicholas Ray, *Rebel without a cause*, (traduit : *La fureur de vivre*, et en Allemand : *Ils ne savent pas ce qu'ils font !*) ; Michael Haneke, *Le foulard blanc*, etc.

de mieux contourner des propositions centrales comme celles d'une éducation du futur citoyen (Jean-Jacques Rousseau, qui pourtant fait peu de cas de la future citoyenne), de l'humanité par une culture esthétique (Friedrich von Schiller), de la lutte nécessaire contre la barbarie (Theodor W. Adorno), de la proposition de « faire des émancipé(e)s » (Jacques Rancière) ou de celle du Care¹⁵ (Sandra Laugier).



Le troisième temps conduit vers cette notion d'« enfant » (ou de « jeune ») qui recouvre les personnes (les êtres humains) dont nous parlons, du sein de notre culture et des sociétés occidentales, dans la mesure où, comme vous le savez pour que ces « choses » existent (enfant, esthétique, art, culture, etc.) il faut un regard et une pensée qui les identifient comme tels et rende acceptable les énoncés les concernant. La question de savoir comment nous devrions en parler à partir d'autres cultures échappant à cette table de discussion.

« Enfant », donc. Nous l'avons précisé, au sens littéral et métaphorique. Pour saisir la part de cette notion, il importe de se reporter à un type d'anthropologie humaine – l'anthropologie universalisante ou neutralisante de l'enfant européen pensé à la fois par l'étymologie (ex-ducere) et à partir d'une idée de la succession à faire jouer par le sensible¹⁶ – ancrée dans l'esprit européen et prolongée de nos jours

¹⁵ Le soin, qui n'est pas la thérapie ; le « soin » (protection) dont parle aussi Arendt (*op.cit.*p. 239), et que Axel Honneth transforme en reconnaissance (cf. ici même p. 6).

¹⁶ *Infans* souligne que ce qu'il y a d'infans en l'enfant c'est son inaptitude à la profération. Mais on peut corriger cette anthropologie : l'humain dans l'humain est son aptitude au *devenir*, par sa *plasticité* (ou l'antagonisme de sa

par ceux/celles qui veulent à tout prix « stimuler¹⁷ » les humains, parfois sur fond de pensée onto-phylogénétique. Durant toute la modernité¹⁸, ce que contestent désormais les adeptes de la postmodernité, les enfants sont regardés/perçus à partir d'un rapport avant-après, en laissant inquestionnée la dimension du « maintenant ». L'enfant est toujours situé dans une succession chronologique, dans laquelle il ne cesse de s'évanouir.

Dans certains cas, on le dit (ou disait) « avenir de la nation » (mais blanc, plutôt mâle...), il faisait en quelque sorte office d'annonciateur. En quoi, il fallait, curieusement, lui transmettre les valeurs en cours afin d'assurer une continuité (linéaire). L'annonce se réduisait donc à une répétition programmée. On le percevait d'emblée comme un « après en avance » auquel faire porter le poids de situations déjà prévues par les adultes.

Dans d'autres cas, il est (ou était) mué en porteur de traces, stockées dans une « tradition » (en surexploitation d'un passé délibérément choisi et des négociations politiques de la mémoire), et ce port devait se répéter sous forme d'un destin (social, culturel, national...). En ce sens, inverse du précédent, on le voyait comme un « avant de l'après » dont on ne devait pas se défaire (sous modèle génétique, dans les connaissances de l'époque).

Dans d'autres cas encore, il est (était) pris dans le double geste de cet avant/après, à charge pour lui d'assurer le passage de l'un à l'autre (linéairement ou

nature, dit Kant) qui est d'abord conduite (ou l'otage de) par son milieu et ce milieu a des formes et des esthétiques (des partages) même manipulés par des programmes (ordinateur, tablettes, ...) qui sont justement esthétiques.

¹⁷ Stimuler ? Avec ce terme, on est d'abord dans le surplomb. Ce vocabulaire est problématique dès lors qu'il évoque le fait d'« aiguillonner un bœuf » (étym.), et qu'il est passé en stimulus : agent capable de provoquer la réaction d'un système excitable. Utilisé relativement aux enfants par Quintilien dans *L'art oratoire*, Premier Livre. Mais on peut déplacer ce sens et rappeler que la véritable stimulation relative à l'autonomie, c'est l'obstacle. C'est lui qui permet d'accroître l'autonomie (cf. Nietzsche, *La volonté de puissance*, Paris, Gallimard, I, 1995, p. 362 ; peut-être faut-il interpréter en ce sens l'épisode des choux dans l'*Émile* de Rousseau).

¹⁸ Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1960.

mieux dialectiquement). C'est là le ressort de ma formule avancée ci-dessus : le regard adulte introduit en l'enfant deux faux anachronismes : son futur doit être notre passé ou son futur doit être celui qu'on lui a préparé. En un mot, il n'a ni véritable passé (qu'il construirait), ni véritable ad-venir (qui ne répèterait rien).

Question : ne peut-on pas le concevoir dans un « maintenant » ? Un « maintenant », un temps présent, mais qui n'aurait rien à voir ni avec une tyrannie de l'instant (ou le présentisme), ni avec ce qu'on nous sert souvent sous un pseudostoïcien *Carpe Diem*, une sorte de jouissance du moi ? Quoiqu'on puisse s'inspirer de la sagesse gréco-latine, pour en parler, ne serait-ce que pour en écarter les voies religieuses (du retrait en soi pour écouter la voix de Dieu et subir son jugement, dans le mépris du monde), dans le « maintenant », il s'agit de penser un temps pour se former et faire des choix : explorer ses forces, apprendre à coïncider avec soi sans tuteur, choisir son action sans céder à un futur déterminé ou des images de bonheur. Par conséquent, un « maintenant » qui valoriserait la capacité à n'appartenir qu'à soi (pas à son « moi »), les actions de soi sur soi en déjouant les séductions extérieures. La considération/la reconnaissance de ce « maintenant » ne serait-elle pas un « soin » bien plus intéressant que ce qu'on place sous ce terme habituellement ? Mircea Cantor, par exemple, dans le contexte des avant-gardes, invite ce « maintenant » sur la scène en le faisant marteler par un « enfant » : « I decided not to save the world » (j'ai décidé de ne pas sauver le monde) ...

L'idée en somme : encourager l'enfant à porter ce maintenant comme un rebond par rapport au passé et comme une ouverture sur un advenir, mais sous la forme de ce qui arrive ou peut arriver, dans les conditions d'une autonomie ou d'une émancipation. Une enfance qui existerait comme telle, sans doute comme double geste cette fois de l'avant vers un après et un après qui ne serait pas d'après¹⁹.

¹⁹ Et qui ne ferait pas du « futur » une angoisse ou une responsabilité (au sens de Hans Jonas).

Il y a peut-être trop, et depuis trop longtemps, de futurs préparés pour lui/eux²⁰. De fait, l'enfant n'a pas vraiment d'ad-venir : ce quelque chose qui arriverait et qui serait autre, voire la possibilité que rien n'arrive, que les mots manquent, que les formes s'arrêtent... Que ce soit le dernier ou la dernière.

Si on souhaite le/les préparer à quelque chose, c'est sans doute à cela qu'il faut travailler : à un « ce qui arrive » et déstabilise. Il faudrait alors que « l'enfant » ou « la » jeunesse ait le temps d'exister pour soi, durant un moment²¹.



Un quatrième temps consiste à s'inquiéter de la visée politique (non partisane) de l'intitulé. Le regard adulte, dans sa supériorité absolue, a depuis longtemps déjà déterminé l'enfant (ou le jeune). L'intitulé valorise la tâche – au demeurant la « plus difficile à remplir de toutes » (souligne Immanuel Kant) – envisagée (faire passer par l'éveil à la santé culturelle), comme une tâche de surplomb²² grâce à des objets spécifiques et hiérarchisés (l'art et non les sciences, le visuel et non les autres sens), à

effectuer par une tutelle (ici neutralisée) afin, sans doute, de maintenir une continuité sociale entre générations : probablement les membres de l'éducation nationale, les

²⁰ Comme un effet de nos rhétoriques d'enchaînement linéaires : il y a toujours du futur dans nos phrases sous forme de conséquences au moins : si tu fais ceci (au présent), alors (le futur et un futur programmé). Ou de ce que nos institutions conservent pour servir : le renouvellement des titulaires de fonctions continues, Écoles, programmes, la monnaie, garanties, assurances, sécurité...

²¹ Sans négliger quelque chose de plus global : quel est cet après ? une société post- (en deux sens : parodie et citation ou version Lyotard), une société liquide, une société de contrôle (des flux), une société « intelligente », ...un « après » pris entre constat, espérance ou scepticisme...

²² Au sens où on n'y fait pas en sorte qu'un soutien premier soit converti en appui en vue d'une autonomie.

animateurs-trices de l'éducation artistique et culturelle, les formateurs-trices de médiateurs-trices, tous citoyennes et citoyens.

Mais cette tâche revêt, entre autres, la forme d'un paradoxe de la formation des éducateurs (les adultes). Admettons, dans le cas proposé, que la tutelle soit centrale dans le dispositif pédagogique, sans discussion, sous la forme d'un « maître » ou d'une « maîtresse » qui connaît les fins (en contournant ici le « maître ignorant » qui propose n'importe quelle chose à ces « enfants »).

C'est la condition pour poser cette idée selon laquelle les éducateurs-trices, représentants du monde actuel, doivent lier également (de façon équivalente) les enfants (tous) et le sensible (universellement posé dans une commune humanité sensible) par le moyen de l'art. Un lien qui viserait tant à en être formés (soit une éducation esthétique par désir et travail des formes) qu'à y accéder (soit une éducation artistique). Toutefois, simultanément les mêmes éducateurs-trices auraient l'autorité (ou la compétence ?) pour distinguer ceux qui sont en santé culturelle et ceux qui ne le sont pas. Selon quels critères ?

Moyennant quoi, l'idéologie qui doit inspirer l'éducateur-trice consiste alors en ce paradoxe : affirmer qu'il y aurait en l'humain une nature esthétique, par définition commune, mais en même temps reconnaître qu'elle doit être bornée par des expériences sociales (en vue de la vie sociale), et faire le choix des expériences qui seraient les meilleures.

C'est la signification de l'usage de la notion de « santé culturelle », comprise ici comme finalité d'une action instrumentale dans une opposition dont on ne voit pas, pour qu'elle soit « bonne » ou « mauvaise », qu'elle pourrait être autre que vulgaire/distingué, inclus/exclus...

Cette formulation paradoxale pourrait trouver un soutien, la notion en moins, dans des considérations exemplaires (et contraires) comme celles de :

- GWF Hegel : l'origine de l'art, écrit-il, c'est le geste de l'enfant qui fait des ricochets pour transformer la surface de l'eau, celle des apparences naturelles, en surface de manifestation de sa volonté. La capacité esthétique et artistique naît donc de la contingence du sensible. Mais simultanément : il est nécessaire de distinguer les goûts grossiers et les goûts cultivés, les arts mineurs et les arts majeurs, les...
- John Dewey : l'origine de l'art se trouve dans la vie sensible, mais les institutions artistiques ont colonisé l'art à leur profit, il faut revenir à la vie sensible pour retrouver le sens de l'art et donc l'universel.

Plus délicatement, ce paradoxe aboutit à des phrasés de classements réifiant largement répandus chez des éducateurs, des classements qui ontologisent les diffractions sociales. À partir de la référence aux contextes culturels déterminés (les « patterns de culture », « les schèmes sociaux »...), cela a donné longtemps et donne encore : les classes populaires n'ont pas de moyens esthétiques, il faut leur en donner (imposer ?) ; les classes populaires adoptent une esthétique populaire (liée aux besoins et à l'utile) alors que les classes d'élites adoptent des esthétiques d'élite (liées aux formes et à la liberté), il faut projeter l'une sur l'autre (ce que soutenait Immanuel Kant sous couvert des Lumières, Critique du Jugement, § 60, et Idée d'une histoire universelle, sixième proposition) ; parce qu'on appartient à telle classe dominée, on ne peut accéder aux institutions culturelles des élites, il faut démocratiser la culture, etc.

À quoi il est aisé de répondre qu'il est absurde de déduire systématiquement que la bourgeoisie est mieux ajustée à la réception des œuvres que les milieux

« populaires ». Elle est sans doute mieux préparée à tout un canon d'œuvres, ce qui ne veut pas dire qu'elle les accueille mieux ou soit capable de les regarder autrement qu'à travers le prisme de ses acquis ; si elle est habituée à intégrer des pratiques, ces dernières l'empêchent souvent de s'étonner ; et d'ailleurs elle est la première à se faire mineure face à l'œuvre en répétant ce qu'on en dit (la rumeur) ou en croyant penser par la procuration de la lecture des cartels.²³

Ce point d'aboutissement revient aussi, a contrario, à prendre le risque d'obliger l'enfant (ou le jeune) à se reconnaître seulement dans ce qu'il voit de ce qu'on lui montre. Ce qui est aussi la source de toutes les conceptions courantes (nostalgiques et mélancoliques) de la « transmission » transgénérationnelle dont on parle tant de nos jours. Et qui est conçue de manière causale, linéaire et continue²⁴.

S'il est encore temps, un cinquième point conduit à interroger ce qu'on attend dans un tel cadre de l'astreinte à une éducation esthétique par le moyen de l'art et de la culture. Manifestement on lui assigne un éveil à une vie collective ou à de la vie collective, mais à la vie collective (culturelle) telle qu'elle va, sans mouvement, sans dialectique puisque son terme est la « santé culturelle » dont la norme est établie par l'expression même (par telles œuvres et conventions des lieux, sans même attention aux droits culturels) et se veut consensuelle. Elle confère le statut de solution à l'art/culture sans référer à une analyse de la situation sociale et des partages du sensible (ou autres conventions concernant les lieux) organisés dans le cadre d'un rapport à une culture particulière (Occidentale) qui ont pu conduire à l'absence de « santé culturelle ».

²³ Cf. Olivier Neveux, *Contre le théâtre politique*, Paris, La Fabrique, 2019, p. 125sq.

²⁴ Ce que Immanuel Kant réfutait déjà dans *Qu'est-ce que les Lumières ?* (1784), Paris, Mille et une nuits, 2006, p. 26 (on ne peut brider l'avenir des enfants, en leur imposant des tuteurs qui les minorent). Il faut rappeler ici le propos de René Char : « Notre héritage est sans testament ».

L'option fonctionne comme si l'éducation devait consister, par l'art et la culture, à obliger à passer de leur absence à leur présence, d'une passivité artistique et culturelle à une activité artistique et culturelle.

En premier ressort, cette volonté revient à mettre exclusivement l'art et la culture – sous réserve de réfléchir ces termes – au service de quelque chose d'autre qu'eux-mêmes. On veut que l'exercice de l'art et de la culture soient éducatifs sous forme d'expériences obligatoires précises (selon les méthodes employées : l'apprentissage, le faire, le jeu...), et servent d'instrument contradictoirement contre les drames sociaux (diffractions ou dissentiments, absence de consensus, délinquance juvénile) qu'on maintient (la norme de la santé culturelle). Par conséquent, on ne pense pas l'exercice esthétique comme une forme autonome, et plus globalement, à étudier les pratiques conduites ainsi, on réduit l'art et la culture en « expression » (de soi, de ses émotions...) relative à « tel » objet précisément choisi et que l'éducateur connaît.

En deuxième ressort, concernant la culture particulièrement, cette volonté prend son point de départ dans la formelle opposition de la nature et de la culture. Parmi les citoyennes et citoyens, version enfants, il y aurait ceux qui relèvent de la nature, qu'il faudrait éveiller à la culture, et de l'autre ceux qui sont éveillés et peuvent servir de critère au réveil des premiers. Or, on ne passe jamais de la nature à la culture, dans la culture du moins. Il y a toujours déjà une formation sensible/culturelle ordinaire active de n'importe qui, et qui repose sur les partages sociaux. Donc s'il y a un passage nécessaire, c'est toujours d'une forme culturelle (locale, professionnelle, imagée...) à une autre, et ces passages ne peuvent être linéaires.

Dès lors qui gouverne ces passages, à quel titre, en vue de quoi, etc. ? Voilà qui implique un troisième ressort. L'attente suggérée par l'intitulé implique que l'art ou la culture ont le pouvoir de faire passer d'une forme à une autre dans l'objectif de changer le tissu de l'expérience sensible ordinaire et de le ramener à une vie collective

normée par l'éducateur-trice. Et ceci sans se rendre attentifs – outre aux droits culturels – à la pluralité des liens qui attachent les individus aux groupes et à la société : la parenté, l'école, les bibliothèques, les musées, les associations, les communautés, les organisations professionnelles, la nation, les droits culturels, etc. Cela imposerait de rendre compte de plusieurs types de liens (attachements) sociaux.



Enfin, l'art et la culture sont compris comme des structures de consensus – ce qui justifie souvent l'évacuation des questions de formation scientifique et technique –, ce qui reconduit à l'esthétique du XVIIIème et par quelques biais très biaisés à Friedrich von Schiller (Lettres sur l'éducation esthétique de l'humain, 1794²⁵). Ils sont placés du côté de la fabrique de l'homogène sous prétexte de commun. Dès lors, afin de mettre l'art et la culture ainsi au service de la cause, il n'y a pas mille solutions : on ne

choisit pas n'importe quelle œuvre, mais uniquement les œuvres qui, dans l'art d'exposition et dans la culture de l'éducateur-trice, peuvent se soumettre à cet objectif²⁶, et les conventions qui soumettent par le sensible à une uniformité dominante (exit l'idée selon laquelle l'art produit de l'écart, déplace les places, fait circuler des éléments et provoque l'échange et qu'il importe de saisir la règle immanente de l'œuvre, de distinguer l'éducation à l'art et l'éducation par l'art, etc.²⁷).

²⁵ Alors que ce dernier ne décrit pas la culture esthétique par un contenu d'œuvres de référence, mais par l'acquisition d'une plasticité favorable à un devenir (ni sauvage, ni barbare, ni arbitraire, etc.).

²⁶ Luc Ferry, par exemple, ne se cache pas de certains dégoûts au nom du consensus politique (un bannissement des arts selon la logique de Platon ?) ! Et c'est en ce même nom que l'on trafique les œuvres pour enfants de Roald Dahl... Et qu'en est-il des productions artistiques extra-européennes. Cf. non moins la querelle conduite par l'extrême-droite contre une œuvre de Miriam Cahn installée dans une exposition du Palais de Tokyo, 2023, et la réponse de l'Observatoire de la liberté de création, le 21 mars 2023.

²⁷ Y a-t-il expérience esthétique, si « expérience » il y a, discernable des pratiques de l'art ? Il n'est pas de pratiques de l'art sans manières de brouiller les usages esthétiques et de ruiner les canons de l'art ; il n'est pas d'attention à la vie ordinaire qui ne soit médiatisée par le rapport art/esthétique.

Pour critique que soit notre propos, nous ne sacrifions surtout pas le problème de l'éducation en terre démocratique et républicaine. Mais pouvons-nous soutenir un type d'éducation qui ne servirait rien d'autre qu'un projet culturel et normatif de contrainte sociale.

Cela dit, une dernière réflexion, peut-être centrale, peut venir à l'esprit.

En entendant ces expressions et propos autour de l'enfance et de la jeunesse, de la santé culturelle, etc. tenus par des adultes, on reste frappé par le fait qu'ils enferment les personnes concernées dans leur propre sentiment d'angoisse relatif à l'esprit du temps. Nous l'avons dit.

Pour autant, on peut se demander si nous ne nous posons pas de telles questions parce que nous avons besoin de nous mettre en abyme. Un peu comme le fait Immanuel Kant dans « Qu'est-ce que les Lumières ? » (1784) en dressant un parallèle entre le minorat dans lequel la monarchie tient les adultes et le minorat dans lequel on tient les enfants (enfermés dans les trotteurs (et en référence à Jean-Jacques Rousseau).

Avec la formulation proposée, n'est-ce pas de nous que nous parlons au moment de la sortie du Covid, du confinement, de la dénommée « crise » actuelle, sous forme d'un éveil nécessaire à un monde d'un « après ». Bref, nous-mêmes savons-nous de quoi et comment nous voulons émerger, vers quoi nous orienter, et de quelle soi-disant absence de normes/repères nous avons peur ?

Enfin, à l'encontre de la peur d'accueillir l'inconnu, témoignons encore de la possibilité de penser l'avènement de l'enfance (et de la jeunesse) comme accroissement d'être, et non comme danger ou diminution de notre monde. Formulé autrement, notre parti pris veut souligner que, grâce à eux, il y a peut-être quelque

chose de nouveau possible...plutôt que rien. Par exemple, notre propre apprentissage à vivre avec l'indéterminé (vivre sans finalité, mais dans la conscience des limites), et ici les ressources scientifiques sont fondamentales. Ce parti pris va à l'encontre de l'angoisse et la peur cités ci-dessus, non en les masquant, mais en poussant à penser... à regarder le contemporain en face, au sens où cette fois ce n'est plus un faux anachronisme qui nous guetterait, mais un vrai puisque selon ma formulé développée ailleurs le contemporain c'est l'anachronisme du futur dans le présent. Et cette contemporanéité devrait aller à l'encontre de l'instrumentalisation des œuvres des arts et de la culture, celle qui classe et hiérarchise afin d'imposer la « bonne » œuvre, au lieu de reconnaître que la culture n'est pas un ensemble d'objets précis, hiérarchisables, et d'attitudes déterminés, mais l'exercice par lequel les femmes et les hommes se tiennent debout en toutes circonstances et reconnaissant en n'importe quelle œuvre le travail intellectuel nécessaire à la produire.

Finalement, notre propre émancipation et subjectivation dépend de la manière dont on prend en charge ces dimensions. Et ce n'est pas une rêverie de visionnaire. L'option la plus intéressante consistant à se demander comment se décaler et des mots et des agencements qu'on nous propose, surtout que ne pouvons plus parler du moment où tout était enchaînable, puisqu'on ne peut plus parler désormais, sinon par fragments, l'impossible à dire en sa totalité qu'est devenu ce monde.

ICONOGRAPHIE : Figure 1 : Couverture du kit du ministère sur la Culture sur la santé culturelle (2021). Figure 2 : Affiche du film de N. Ray. Figure 3 : Couverture du livre de Jacques Rancière. Figure 4 : Couverture du livre sur les droits culturels.