



Numéro 39

11.2022

Revue de la Haute École  
Pédagogique  
des cantons de Berne,  
du Jura et de Neuchâtel

**Thématique**

**Le beau et le bon à l'école  
et en formation**

# Enjeux pédagogiques

Dossier thématique

## **Le beau et le bon à l'école et en formation, nouveau nouage éducatif ?**

5 Présentation du thème

*T. Donzé, M. Lebreton-Reinhard, R. Brunner, F. Joliat*

### **I. Quelle place pour l'expérience des arts dans les systèmes éducatifs ?**

7 Entretien avec François Joliat

9 Éducation artistique : une affaire de généraliste  
*S. Grilli*

### **Vers un nouveau nouage éducatif**

*R. Brunner*

### **II. Du beau au bon au sein de la classe ?**

12 L'expérience sensible par la mise  
en voix de poèmes : enjeux esthétiques,  
éthiques et didactiques

*F. Fallenbacher-Clavien, V. Michelet*

### **Fictions intimes : une expérience au musée**

*S. Yvon*

15 Application d'une activité  
photographique : « Regards d'enfants »

*A.-V. Lucena*

### **III. Les sens esthétiques comme outils d'apprentissages**

17 Entretien avec Jean-Marc Gomez

### **L'expérience de création artistique interdisciplinaire dans la formation des enseignant-e-s**

*S. Chatelain, T. Steireif*

21 Faire vivre l'expérience esthétique :  
oui, mais comment ?

*A. Matthaey, L. Lefèvre*

23 Entretiens croisés

24 Le plein de ressources



HUTE  
ÉC-LE  
PÉDAGOGIQUE  
BEJUNE

**P.P.**  
CH-2501  
Biel / Bienne  
Poste CH SA

# Pour un nouage à portée éducationnelle

## Ce que les arts et les situations nous enseignent

Raphaël Brunner, professeur et chargé d'enseignement, Haute École pédagogique du Valais et maître d'enseignement, EDHEA – École de design et haute école d'art du Valais, HES-SO Valais-Wallis

**2030** est l'année que l'OCDE vise pour que ses États membres réunissent les conditions d'un *Futur de l'éducation et des com-*

*pétences*. Accompagnées d'une boussole de l'apprentissage, les préconisations participent pour partie d'un infléchissement de l'éducation qui s'incarne notamment dans l'attention portée à la durabilité, à l'environnement, aux diverses inclusivités, aux « éducations à... » ou, entre autres, au développement de capacités d'agir<sup>1</sup>.

Tel infléchissement n'est évidemment récent qu'en apparence, puisqu'il n'est pas d'éducation qui puisse faire l'économie de réfléchir à ses finalités, qui plus est une fois les amarres détendues avec une éducation morale tenant de la religion ou d'une religion de l'État. L'école publique hérite ainsi de pédagogies souvent reléguées au rang d'alternatives ou de pédagogies « parallèles », et qui apparaissent toujours comme telles, même si des médiations semblent aujourd'hui à portée de main.

Qu'en est-il des réponses à ce que l'on nomme communément des questions socialement vives? Comment opposer à ce qui apparaît souvent comme des injonctions une réflexion sur une effectivité des propositions et des formes d'agir? Y va-t-il simplement d'une forme de développement personnel étendu aux sociétés pour ainsi dire du bien-être, ou alors d'une transformation, plus profonde, moins apparente, des sociétés et de l'éducation? Dans un tel contexte, existe-t-il, au sein de l'école, de l'université ou des hautes écoles, une alternative aux énoncés sommaires, aux slogans à forte plus-value communicationnelle ou, à l'opposé, aux replis exclusifs sur des solutions techniques ou sur des formes étroitement positivistes ou anhistoriques?

### Les arts, les situations sensibles

Plutôt que de céder à la tentation et au péril de répondre à ces questions, on se « contentera » d'envisager les arts et leur portée éducationnelle, historiquement et didactiquement, comme susceptibles de servir de base à une réflexion et de révéler, à partir de leur spécificité, un caractère paradigmatique ou, si l'on veut, une portée générale.

Pour ce faire – et pour éviter toute conception stéréotypée du beau ou du bon –, une approche des infléchissements que marque l'esthétique et l'éthique s'avère nécessaire. Il suffit ici d'évoquer, par exemple, du côté de la musique, une écoute qui a valeur de paradigme pour une forme d'attention, du côté des arts visuels et d'une histoire de l'art<sup>2</sup>, le développement d'une forme d'attention qui contribue notamment à dénaturaliser phallocentrisme ou anthropocentrisme, ou encore, du côté de la mise en voix des poèmes, un ancrage « affectif » sur lequel s'arrime l'interprétation littéraire<sup>3</sup>.

### L'esthétique des arts, l'esthétique attentionnelle, le soin

De fait, l'esthétique n'est plus, en soi, l'organe d'accompagnement de la question du beau, ni de l'art, mais s'est élargie à une forme renouvelée d'attention qui permet de retrouver pour partie les considérations éthiques auxquelles elle était associée initialement. Il suffit d'évoquer les diverses acceptions du terme « attention » pour pressentir comment l'esthétique trouve d'une manière renouvelée une portée éthique<sup>4</sup>.

Corine Pelluchon affronte ce qui tient habituellement d'une aporie dans le cadre d'une réflexion sur la considération, qui ouvre à un examen de la portée éducationnelle d'un tel nouage (2018). Joëlle Zask, la spécialiste française de John Dewey, s'est livrée quant à elle à une réflexion apparentée<sup>5</sup>, notamment en tirant de la pragmatique de Dewey l'idée selon laquelle on pourrait « enseigner toute chose comme on enseigne de l'art » (2014). Cette idée permettrait de poser

sous un nouveau jour la question de la créativité, au regard d'une performativité des savoirs (en envisageant tout changement de représentation comme un potentiel d'action) ou au regard par exemple de la recherche-création<sup>6</sup>.

### La composante didactique des savoirs, des situations

D'une manière plus générale, il s'agit d'aborder, guidé par l'anthropologie des sciences et par une réflexion sur l'art récent, la manière dont l'autonomie des savoirs et l'autonomie artistique se font et se défont, la manière dont se constituent les savoirs, historiquement et culturellement, et la manière dont la relation esthétique tiendrait d'une forme « désintéressée ». Étendue à des considérations anthropologiques, ces conceptions permettent d'envisager aujourd'hui d'une manière renouvelée les rapports entre les êtres<sup>7</sup>.

De fait, la distinction entre savoirs experts, pratiques sociales de référence et questions socialement vives est de peu d'efficacité si elle ne permet pas d'interroger, d'un point de vue didactique, l'autonomie des savoirs. Ces derniers sont rendus pour partie « inertes » pour être transposés (respectivement enseignés ou diffusés) alors que les conditions de validité et d'effectivité des savoirs et notamment des savoirs scientifiques incluent le fait qu'ils soient vifs (respectivement que les énoncés puissent supporter des contradictions, des falsifications, ce qui n'est pas possible avec des injonctions) et que leurs effets puissent être débattus.

La difficulté qu'il y a à avancer sur cette voie apparaît dans la vive opposition, aujourd'hui, entre science et militantisme (militantisme apparenté pour d'aucun-e-s aux avancées des « *studies* » anglosaxonnes, qui contribueraient à une déconstruction des valeurs). Mais une telle difficulté apparaît également dans le monde de l'éducation, qui pousse ce dernier et la recherche, notamment sur le plan concret des portées didactiques et éducationnelles, à approcher avec beaucoup de bénéfices une telle tension<sup>8</sup>. Contentons-nous de considérer que les éléments affectifs ou sensibles et la relation au sensible même constituent des vecteurs cognitifs et interviennent dans l'évaluation, par les individus, de la validité étendue d'un savoir<sup>9</sup>.

### Les communautés de savoirs, les communautés sensibles

Peut-être pouvons-nous évoquer finalement l'infléchissement qui fait de l'art et de ses pratiques une éducation sociale du sentiment, au XVIII<sup>e</sup> siècle, notamment en musique, ou observer ce qui les apparente à une « technique sociale du sentiment » (Vygotski, 2005). Et soutenir aujourd'hui, à partir de leur caractère paradigmatique, un nouage entre esthétique et éthique à portée éducationnelle, dont dérivent les formes d'attention, de considération ou de respect de l'altérité, quelles qu'elles soient, par exemple chez Corine Pelluchon, Émilie Hache ou encore Barbara Stiegler<sup>9</sup>. Même si l'idée de communauté et l'usage du terme peuvent s'avérer problématiques, un tel nouage apparente les communautés de savoirs (comme l'école, les institutions de formation et la société même) à des communautés sensibles, qui s'avèrent capables de se faire l'aveu de leur vulnérabilité et font de cet aveu la condition du devenir commun appelé de ses vœux par l'OCDE.

Une référence à l'enchaînement des crises contemporaines semble non seulement possible mais nécessaire, qui indique que le rapport aux savoirs, profondément impacté, se voit *sensiblement* modifié, à tel point qu'une exigence d'effectivité portant sur le savoir même se pose comme jamais auparavant<sup>10</sup>. Pour faire face au réel et aux mises en perspective vertigineuses, non pas sous la forme d'injonctions ou de moralisations, ni sous la forme d'un repli sur des certitudes immuables, nous devons *bel et bien* prêter attention aux bruits du monde. ■

**« Une exigence d'effectivité portant sur le savoir même se pose comme jamais auparavant. »**

Notes

- 1 Le journal-revue *Enjeux pédagogiques* s'est penché d'une manière privilégiée sur de telles questions (la durabilité, le rapport à la nature, les pédagogies alternatives, etc.) et c'est une forme de prolongement, à partir des arts et d'une manière plus générale des relations esthétiques ou attentionnelles, qui apparaît ici.
- 2 Sans doute par l'attention « spatiale » aux environnements, qui rompt avec le mode intentionnaliste ou frontal du regard, voire avec le *male gaze* (Zhong Mengual, 2021). - Cf. l'idée d'un « spectacle de la perception » reprise dans un texte paru dans le catalogue de l'exposition de Latifa Echakhch au Pavillon suisse de la Biennale de Venise (2022).
- 3 Voir l'ensemble des contributions dans le présent numéro et notamment celles de Francine Fallenbacher-Clavien et Valérie Michelet-Jacquod ainsi que de Sabine Chatelain et Tilo Steireif.
- 4 J'ai réfléchi à la manière dont les pratiques artistiques deviennent des connaissances, dans le champ notamment de la géographie, dans une série de deux textes (Brunner, 2019b, 2020). L'art même témoigne pour partie d'une semblable évolution.
- 5 La philosophie de Dewey constitue un nouage entre démocratie, éducation et expérience des arts (Dewey, 2010, 2014).

6. J'ai développé les éléments factuels d'une telle situation dans les arts et leurs enseignements, en Suisse, dans une publication de swissuniversities (Brunner, 2019a).
7. Y compris les êtres d'ordinaire relégués au rang d'objets, notamment au regard dudit « anthropocène », évoqué en tête du document OCDE 2030.
8. C'est ce pas que franchissent et sont appelées à franchir les didactiques, en envisageant la manière dont elles dénaturent et renaturent ce dont elles héritent des disciplines académiques, et ce, en relation avec les pratiques de référence et questions sociales. Il y a une forte actualité aujourd'hui de publications ou de colloques qui abordent les thématiques de l'éducation par l'art ou de la place des enseignements artistiques dans l'éducation (par exemple *Eduquer par l'art* (en cours de publication), ou *Questions vives*, 2021).
9. Cf. dans le présent numéro l'entretien avec Jean-Marc Gomez.
10. Nous ne nous serions pas suffisamment souciés de la manière dont les savoirs demeurent inextricablement liés aux médiations et transmissions et leur doivent une partie de leur évolution (c'est la critique que semble adresser Bernard Stiegler (2008) à l'archéologie des savoirs de Michel Foucault).

Références

[...] (2018). *The Future of Education and Skills 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/> (consulté le 12 septembre à 17:30). OCDE.

[...] (2021). *La Place des enseignements artistiques en 2030 (Questions vives. Recherches en éducation, 35)*. Université d'Aix-Marseille.

[...] (En cours de publication). « *Eduquer par l'art* » en lien avec les enjeux sociétaux : réflexions théoriques, expériences et perspectives, à l'école et au-delà. Université du Québec à Montréal.

Brunner, R. (2019a). Les usages de l'art. Quelques nouages de l'art, de ses régimes et de son enseignement, au regard de la diversité des dispositifs didactiques en Suisse. *Le Dialogue des didactiques disciplinaires entre cultures linguistiques. Documentation du colloque des didactiques disciplinaires du 5-6 avril 2019* (pp. 120-123). Swissuniversities.

Brunner, R. (2019b). Quelque chose est en cours. Les réappropriations artistiques de Maximilien Urfer. *Agrisculptures* (pp. 115-125). art@fiction.

Brunner, R. (2020). Quelque chose est en cours. Soutirer le portrait d'un pays, restituer au temps ses images. Hofmann, P-Ph (éd.), *Portrait d'un paysage. Tentative suisse* (pp. 409-414). Bergerhoff & Lamberigts.

Brunner, R. (2022). Assignations. Situations, différences des arts, singularités / Assignements. Situations, différences, singularities. Echakhch, L. (éd.). *The Concert. Catalogue of the Swiss Pavilion* (pp. 197-212), 59<sup>th</sup> International Art Exhibition. La Biennale di Venezia.

Dewey, J. (1934/ 2010). *L'Art comme Expérience*. Folio.

Dewey, J. (1916/2014; 1938/2014). *Démocratie et Éducation, suivi de Expérience et Éducation*. Armand Colin.

Pelluchon, C. (2018). *L'Éthique de la Considération*. Seuil.

Stiegler, B. (2008). *Prendre soin. De la jeunesse et des générations*. Flammarion.

Vygotski, L. (1925/2005). *Psychologie de l'art*. La Dispute.

Zask, J. (2014). Le courage de l'expérience. Cometti, J.-P. & Giraud, É. (éd.), *Black Mountain College. Art, Démocratie, Utopie* (pp. 17-35). Presses Universitaires de Rennes.

Zhong Mengual, E. (2021). *Apprendre à voir. Le Point de vue du vivant*. Actes Sud.

