

La relation pédagogique à l'épreuve de l'altérité: effcience des enseignements artistiques à l'école et modalités de résonance

Abstract

If school is indeed the first instance of socialisation, after the family, then it is the privileged space likely to provide a place and a link for children experiencing otherness. For the adult educator, entry into culture means recognising this other person, the child-student, who is involved over a long period of time in the epic of childhood. As they go through a process of subjectivation, they have to come to terms with their condition as subjects, in a world in which they are not alone, which is also a shared one, which they inherit and which engages the responsibility of their predecessors, before their own responsibility is inscribed when the time comes. For this reason alone, children must be welcomed, educated, accompanied, supported and initiated into the world.

Keywords

Artistic Education, Pedagogical Relationship, Common World, Otherness, Recognition, Education

«Être un enfant signifie que tout est encore à venir, que tout se situe loin devant vous, en avant, là-bas, dans ce lieu secret que l'on appelle l'avenir, dont l'existence est reconnue, mais dont la forme est inconnue; tout peut arriver, sinon maintenant, en tout cas plus tard. Rien ne peut encore être envisagé comme relevant de l'impossible, et rien n'a encore été irrémédiablement perdu».

Zygmunt Bauman, *Ma vie en fragments*, trad. de l'anglais par Frédéric Joly, Paris, Premier parallèle, 2023, p. 274.

«Tu peux comprendre ainsi que toute morte en nous sera connaissance, dès l'heure où du futur les portes seront closes».

Dante, *Divine comédie*, «L'enfer», Chant X – 106.

«Enseigner suppose de porter atteinte d'une certaine façon à l'identité de l'élève, d'où sa résistance, le marchandage pour

le contrôle de la situation scolaire, le refus de certains groupes d'élèves d'accepter l'autorité pédagogique de l'enseignant, l'indiscipline et les définitions instables que les enseignants en donnent selon les contextes».

Jean-Claude Fortin, *Ecole et culture, le point de vue des sociologues britanniques*, De Boeck & Larcier, Paris-Bruxelles, 1996, p. 89.

Si l'école est effectivement la première instance de socialisation, après la famille, elle constitue cet espace privilégié susceptible de faire *lieu* et *lien* pour l'enfant en situation d'éprouver l'expérience de l'altérité. L'entrée dans la culture implique ainsi pour l'adulte éducateur la reconnaissance de cet autre, l'enfant-élève, engagé sur un temps long dans l'épopée de l'enfance. Au long d'un processus de subjectivation, il s'agit pour lui d'advenir à sa condition de *sujet*, dans un monde où il n'est pas seul, qui de surcroît est commun, dont il hérite et qui engage la responsabilité de ses prédécesseurs, avant que la sienne ne vienne s'inscrire, le moment venu. Pour cette seule raison, l'enfant doit être accueilli, éduqué, accompagné, porté, initié au monde. Nous savons combien les enseignements artistiques, tel le théâtre, le dessin, la danse, la peinture, la musique ou encore la poésie, ouvrent des perspectives de libération, des espaces de créativité pour l'enfant, dont la capacité d'étonnement ne saurait se satisfaire du standard d'une normativité programmée.

1. Enseigner: un métier du lien et de la relation

L'enseignement est un métier du lien, qui implique pour l'adulte enseignant une forme d'engagement pour autrui ou l'expérience de la relation à l'autre. Un tel engagement est requis pour celui qui enseigne, accompagne, participe de l'éducation d'un *petit autre*, selon l'expression de Lacan¹ désignant ici un autre sujet, un *alter*

1. Ainsi que l'écrit Jean-Pierre Cléro: «On trouve chez Freud la distinction entre *der Andere* (l'autre personne) et *das Andere* (l'altérité, le fait d'être autre); mais c'est probablement de Hegel, du moins lu à la manière de Kojève, que s'inspire

qui a à advenir à lui-même, à traverser un long processus de subjectivation², quel que soit son âge. Une responsabilité de l'adulte en place d'éducateur s'engage ainsi à l'endroit de l'autre, enfant ou adolescent, en situation d'être *éduqué*. Ainsi que le précise Georges Steiner lors d'un entretien avec une jeune enseignante et romancière, Cécile Ladjali:

C'est l'enfant qui est la matière première de la culture, de la civilisation même. Le mot grec pour éducation, pour culture, c'est le mot pour enfant: *paideia*, *paidos*. Si l'on veut inculquer à l'enfant certains rêves, certains refus de la vulgarité, de l'inhumain, de la déception énorme, alors on a une chance de gagner la bataille³.

De quelle bataille s'agirait-il ici ? Il s'agirait pour l'enseignant de faire en sorte que l'enfant, voire le jeune adolescent puisse encore désirer, ne pas renoncer d'emblée, purement et simplement, ou trop tôt à ses rêves, à ce qui le porte à désirer, à vouloir engager quelque chose de lui-même dans un monde commun, au sens où l'entend Hannah Arendt. Il nous faudrait pour cela élargir l'horizon parfois étroit de nos systèmes d'enseignement qui trop souvent excluent plus qu'ils n'incluent, afin de permettre à l'enfant grandissant, très jeune ou devenant pré-adolescent et déjà pris dans les aléas physiques, psychiques et sociaux de la période pubertaire, de ne pas détourner le regard, refuser le monde scolaire, ne pas *décrocher*, selon le terme convenu dans le système français de l'Éducation nationale. Il s'agirait de privilégier la manière dont peut *résonner* en lui le monde, en accord sur ce point avec la proposition d'Hartmut Rosa, lorsqu'il écrit:

La résonnance désigne l'entrée en relation progressive avec un objet. [...] Elle contient un moment d'ouverture où l'on ne dispose pas de

Lacan, lorsqu'il produit en 1955, entre le «petit autre» et le «grand Autre», la distinction qui restera centrale tout le long de son œuvre», in «Concepts lacaniens», Paris, *Cités* n° 16, 2003/4, p. 145.

2. Un tel processus, du reste, se poursuit tout au long de l'existence. Néanmoins, l'enfance puis l'adolescence constituent des moments clés de ce processus.

3. G. Steiner et C. Ladjali, *Eloge de la transmission*, le maître et l'élève, Paris, Fayard/Pluriel, 2013 (Première édition Albin Michel, 2003), p. 98.

l'objet, ce qui la distingue de la compétence. Une compétence est une appropriation, la résonance suppose une «*emmétamorphose*» du monde: je m'y transforme moi-même⁴.

Ce repérage est intéressant dans la mesure où les métamorphoses successives auxquelles s'affronte un enfant, fille ou garçon, au long de son développement de sujet et dans le même temps de son (très long) parcours scolaire au sein de notre société, amènent celui-ci à éprouver, au sens physique et psychique du terme les aléas du corps dans toutes ses dimensions: aléas du fait de grandir, de connaître des bouleversements qui ne sont pas sans incidence sur sa vie réelle, concrète, à l'instant *t*, durant des temps courts, qui sont parfois plus longs et en général, irréversibles⁵. Ces métamorphoses du corps ne sont pas toujours en lien avec le monde scolaire, voire *le monde* entendu au sens strict. Dès lors qu'elle résonne *du* monde pour le jeune sujet? Quelle ouverture *au* monde, quelle mise en lien ou relation transférentielle possible à l'autre?

2. De la difficulté d'accéder au monde commun

L'odyssée de l'enfance est ainsi jalonnée d'expériences successives dont il s'agit de sortir vainqueur, si le terme nous est permis, non dans la perspective d'une toute puissance, mais afin d'advenir un peu plus à soi, de pouvoir se situer dans un monde donné qui résonne, en sachant pour le sujet *en formation*, qu'il n'est pas seul et qu'il n'est pas non plus désarrimé du monde commun⁶, dans la me-

4. H. Rosa, *Pédagogie de la résonance*, entretiens avec W. Endres, trad. de l'allemand par Isis von Plato, Paris, Le Pommier, 2022, p. 9. Rosa est ici cité dans la préface d'Endres.

5. Si nous avons bien en tête ce que cela signifie : un enfant puis un adolescent s'apprête à devenir un sujet adulte : ce qui implique habituellement une maturation intellectuelle, sociale, sexuelle, de même qu'une forme d'achèvement du corps et de ses fonctions, qui accompagneront le sujet jusqu'à la fin de son existence.

6. Quand bien même nombre d'enfants et d'adolescents font l'expérience d'éprouvés psychiques négatifs, se sentent seuls ou comme en dehors du monde commun. Nous avons évoqué ailleurs la nécessité pour de jeunes adultes et adole-

sure où comme l'écrit le philosophe américain Matthew Crawford, «nos capacités cognitives sont celles d'une créature qui, dès l'enfance, se développe non pas comme un pur observateur du monde, mais comme un être agissant en son sein»⁷. A partir de là, nous sommes de surcroît, à titre individuel et collectif, des *sujets situés*, selon l'expression de Crawford⁸ et engagés pour d'autrui. En tant qu'individus agissant et inscrit dans un contexte de réalité à l'instant *t*, nous sommes en effet situés dans le temps et dans l'espace. Quelle attention accordons-nous, dès lors, à la façon dont l'enfant, des enfants et des adolescents, habitent et agissent au sein de la société, inscrivent des traces, des encoches qui leur permettent d'habiter⁹, de s'arrimer au monde¹⁰? Quelle prise en compte et reconnaissance de l'autre? Matthew Crawford affirme:

Le monde dans lequel nous agissons est habité par d'autres personnes. A la naissance, nous sommes jetés dans le monde comme au beau milieu d'un fleuve; le réel est déjà saturé de sédiments de signification sociale qui se sont accumulés bien avant notre entrée en scène. Les autres êtres humains ne font pas simplement partie des objets que nous percevons, ils occupent notre conscience d'une manière qui conditionne notre perception et notre usage des objets¹¹.

scents de pouvoir parler, s'exprimer, être entendus, in C. Bouvier-Müh, «D'un réel qui n'est pas du semblant», *Le refus du réel*, Grenoble, Editions de l'association lacanienne Rhône-Alpes, 2023, pp. 94-102.

7. M. Crawford, *Contact, pourquoi nous avons perdu le monde, et comment le retrouver*, trad. de l'anglais (E.U.) par M. Saint-Upéry et C. Jaquet, Paris, La Découverte, 2016, p. 195.

8. Mais combien d'enfants ont la possibilité d'accéder à leur propre boussole, à l'issue d'un parcours scolaire plus ou moins accompli, plus ou moins réussi, selon les canons en vigueur?

9. C'est-à-dire d'approprier pour eux quelque chose du monde, soit «un coin du monde» selon l'expression de Bachelard dans *La poétique de l'espace*. Nous entendons par là un espace susceptible de faire lieu pour eux, leur permettant d'inscrire les linéaments d'une subjectivité en devenir.

10. Revenir sur des lieux de l'enfance permet parfois de retrouver des traces ou inscriptions que dix, vingt ou trente ans plus tôt nul n'avait identifié, hormis le sujet concerné, l'auteur du jouet cassé, du meuble endommagé, du papier peint arraché, du sol ou du parquet rayé.

11. *Ibid.*, pp. 195-196.

Ces repérages sont essentiels, qui assumés et pris en charge dans la perspective d'une posture enseignante, pourraient permettre d'engager auprès de plus jeunes, enfants, adolescents et aujourd'hui jeunes adultes qui entrent dans l'enseignement supérieur, des formes de pédagogie qui n'oublient pas, purement et simplement, les aléas du corps, d'une part, trop souvent refoulé dans le système d'enseignement qui est nôtre, en France particulièrement; qui n'oublient pas, non plus, l'inscription sociale et culturelle de jeunes sujets dans un monde, nous insistons sur ce point, *commun* dans lequel ils grandissent, développent un certain nombre de potentialités, par-delà le cadre scolaire, avec des pairs notamment. Il peut s'agir de la pratique d'un sport, d'une activité culturelle ou artistique, voire d'un engagement social, écologique, politique, syndical, associatif, *etc.* Ces formes d'expérience éprouvent leur désir et potentialité d'*agir* avec d'autres. Elles permettent également l'accueil et/ou l'engagement au sein de collectifs¹² qui viennent pour chacun résonner, faire écho, favoriser la rencontre avec l'altérité. Pensons-nous à le leur dire, à favoriser, stimuler concrètement chez eux la possibilité de *faire l'expérience de*, c'est-à-dire d'engager quelque chose d'une parole ou d'un agir au sein d'une communauté, d'un groupe donné, d'un contexte réunissant d'autres sujets dès lors que pour eux «la corde commence à vibrer et les yeux à briller», selon l'expression de Rosa? Ainsi que l'écrit le philosophe sociologue, sensible à l'expression d'un *nous* qui inclut dans son affirmation l'éducateur et non pas seulement l'éduqué:

L'interaction et la réciprocité deviennent alors très prégnantes. Quelque chose nous saisit et nous meut, nous sommes entrés en contact avec cet autre. Un fil se tend entre un sujet et le monde; ce fil peut être incandescent et parfois rompre¹³.

Quelque chose se passe, d'un lien qui palpite, se tisse, se déploie au fil des interactions, quitte à rompre, quitte à revenir, se

12. De quelque nature soient-ils, à l'exception bien sûr de mouvements sectaires ou violents susceptible d'exercer une emprise, voire une forme d'endoctrinement plus radical, tenons-nous à préciser.

13. H. Rosa, *op. cit.*, p. 191.

transformer. Telle peut être conçue l'expérience du lien à l'autre, expérience de la relation qui dans un cadre pédagogique est susceptible de faire résonance pour un sujet, selon le concept proposé par Hartmut Rosa. L'auteur écrit:

Dans la modalité de résonance, notre rapport au monde est heureux parce qu'une relation de résonance s'est développée. Nous nous laissons atteindre par un fragment de monde qui nous parle. Nous y faisons aussi l'expérience d'un accès aux choses ou d'une action sur elles, et par là même de notre propre efficacité. Cette expérience de notre capacité à agir est une condition *sine qua non* à l'entrée dans la modalité de résonance¹⁴.

Nos systèmes d'enseignement sont-ils suffisamment perméables à des formes concrètes d'expérience susceptibles d'ouvrir de nouvelles perspectives pour de jeunes enfants ou des adolescents trop tôt étiquetés du côté de l'élève en difficulté, voire du décrocheur?

3. De quelques conditions de possibilité de résonance des enseignements artistiques auprès de plus jeunes

Les enseignements artistiques, dans leur diversité disciplinaire (théâtre, danse, dessin, musique, cirque...) suscitent souvent l'enthousiasme des élèves, en particulier chez ceux qui *a priori* sont les moins scolaires ou dociles dans leur rapport au savoir académique, à l'institution école et aux attentes normatives du monde des adultes. La danse, la musique et le théâtre constituent pour eux de véritables terrains d'expérimentation, d'expression de soi, de travaux pratiques libérateurs sur le plan émotionnel, sensoriel et physique. Le corps est investi, sollicité, essentiel non sur le versant de l'image de soi (du moins non exclusivement), mais en raison d'une reconnaissance de sa réelle présence *ici* et *maintenant*, et de la possibilité d'éprouver, pour l'adolescent en particulier, le fait incontournable et primordial pour lui de sa réalité d'être *incarné*, cette incarnation

14. *Ibid.*

incluant, dans la période pubertaire, tous les embarras auxquels sont confrontés des adolescents, de sexe féminin ou masculin. Outre des bouleversements hormonaux qui entraînent des transformations irréversibles, le corps est agité¹⁵. Il exprime, il dérange. Il *parle* (se dit, se montre, se raconte et raconte) quand il danse, chante, joue, adresse un texte à l'autre qui lui fait face et reçoit le dire adressé dans un jeu théâtral, qui en retour lui permet de répliquer. L'adolescent peut ainsi endosser un rôle, se fondre dans un autre, et se faisant faire un pas de côté, (entr)ouvrir un regard neuf, voire éprouver une perception nouvelle de son environnement immédiat. Quelque chose résonne, fait résonance pour lui. Dans le même temps, le corps se déploie, se déplie en présence d'autrui, qui échappe pour un temps à la censure, à l'obligation de se taire ou se faire discret dans la salle de classe ou l'espace professionnel d'apprentissage. Quelle que soit l'activité, pratique ou plus théorique et abstraite, le temps scolaire (temps du cours) exige en effet de ses apprenants attention, silence autant que possible, discrétion et immobilité. Durant l'initiation à l'expression théâtrale ou dansée, l'enfant et/ou l'adolescent peut lever des tabous, des inhibitions, des interdits¹⁶. Certes, la métamorphose ou l'engagement du corps réel, symbolique et imaginaire d'un sujet dans une forme d'expressivité artistique ne va pas de soi pour tous, n'est pas forcément immédiate ou même possible. Il convient pour l'animateur/l'artiste ou le professeur d'engager avec lui une relation de confiance, un transfert permettant d'ouvrir, d'entrevoir parfois quelque chose d'un désir de créativité, d'un besoin d'expressivité de soi, du corps. L'animateur qui porte l'atelier endosse une place singulière pour le plus jeune et une fonction d'initiation qui vient souvent toucher l'autre, le *petit autre*, le saisir d'une manière très sensible, le surprendre, quand bien même au préalable, il n'attendait rien de cet adulte non identifié tel un pair. L'enseignement artistique à l'école,

15. Ici nous incluons, dans ce corps, la dimension de corps-sujet, selon la proposition de M. Merleau-Ponty.

16. Ce faisant le corps parlant raconte une histoire, la sienne, et il peut être tout à fait important que quelques adultes consistants et décillés ne restent pas aveugles aux mises en scène du corps parlant de l'enfant, de l'adolescent.

au collège, au lycée, permet nous le savons maintenant, après plusieurs décennies d'expérience et de possibilités institutionnelles en France (nous pensons en particulier aux cursus artistiques de certains baccalauréats généraux mis en œuvre il y a une quarantaine d'années) à de nombreux adolescents de frayer un sentier qui ouvre des perspectives pour la suite de leur parcours existentiel, quel que soit le métier à venir. D'aucuns parviennent grâce à l'art et au professeur ou à l'animateur rencontré sur leur chemin, à se libérer d'entraves obstruant ou ayant obstrué l'accès à leur propre créativité. Ces initiations permettent parfois (rien de systématique et nul ne peut en réalité et fort heureusement tout à fait mesurer les *effets* bénéfiques de ces enseignements), de surmonter ce qu'il est convenu de nommer l'échec scolaire, voire d'autres formes de relégations sociales et/ou culturelles. Dans les cursus de l'enseignement professionnel, cette dimension *carthartique*, au sens aristotélicien du terme, que libère l'atelier d'expression artistique est d'autant plus importante qu'elle ouvre des mondes possibles¹⁷ et peut, dans certaines situations, favoriser la reconnaissance de soi par des pairs, la famille, par le corps enseignant, par l'institution école¹⁸. La confiance en soi passe par de tels parcours, qui favorisent une prise d'assurance et d'assise subjective pour le jeune sujet. Être reconnu par autrui, par des proches et des adultes représentant l'autorité d'un savoir académique peut permettre à l'adolescent de se situer sur une nouvelle échelle de valeur, d'engranger la positivité (et non pas un quelconque positivisme de surface) d'une expérience dont il est ou a été acteur, au sens plein du terme¹⁹.

17. Notamment lorsqu'une forme d'apaisement physique et/ou psychique se fait jour pour l'enfant ou l'adolescent.

18. Les pratiques artistiques ne sont hélas que trop peu présentes dans les cursus de baccalauréats professionnels, quand bien même elles ont des effets remarquables sur un certain nombre d'élèves qui ont besoin précisément d'être accompagnés, reconnus. Ce sont ceux-là même qui souvent font face à des contextes sociaux, familiaux, dégradés, difficiles.

19. Nous pensons en particulier aux dispositifs culturels et artistiques qui permettent une présentation de travaux ou projets réalisés, en public ou auprès d'un public : danser, jouer, chanter, devant une classe, devant l'ensemble des élèves, devant des professeurs et parfois des parents, peut participer de ce processus d'in-

4. Résonance, reconnaissance, expérience et efficience du transfert

Certes, permettre à des enfants, des préadolescents ou de jeunes adultes d'engager une métamorphose et de frayer leur chemin depuis les linéaments d'une subjectivité naissante ou largement advenue implique de la part de l'éducateur artiste, animateur ou enseignant d'accepter d'endosser le rôle de sujet supposé savoir, tel qu'on l'entend en psychanalyse. Cela suppose aussi accepter d'être objet investi d'affects et d'intérêt par l'enfant et l'adolescent, qui viennent solliciter voire vérifier chez leur professeur ou animateur la consistance d'une personnalité. Quand ce lien affectif singulier que l'on nomme le transfert est en place, le travail d'initiation à l'art peut débiter. Cette dimension exploratoire constitue pour l'adulte référent un levier, qui au cours du processus va, ou pourrait permettre, à l'enfant comme à l'adolescent de se construire, d'apprendre et peut-être d'advenir à son désir, en se détachant, le moment venu, de celui ou celle qui a initié quelque chose d'une appétence à désirer. Certes, nous restons sur ce point très prudente : néanmoins, la traversée d'une forme d'expérience réalisée, accomplie, constitue déjà, en soi, une possibilité d'émancipation partielle du jeune sujet, eu égard aux exigences normatives liées à son statut de jeune mineur ou d'écolier. Elle participe de la constitution d'un esprit critique, d'une capacité à se situer, pour l'enfant et/ou l'adolescent, dans un espace et dans le temps. Elle lui permet de se connaître un peu. Le sujet prend confiance en lui, sans nécessairement le savoir et de manière tout à fait inconsciente. Cette forme de confiance en soi s'acquiert souvent à l'issue d'un travail d'apprentissage difficile, peu gratifiant au départ. S'initier à la pratique de la danse, du cirque, de la composition musicale ou du théâtre oblige à lâcher, surmonter des systèmes de défense, à se faire face et accorder du crédit et de la confiance en l'autre. Les changements, lorsqu'ils adviennent, sont le fruit d'une démarche

vention/réparation de soi. Toutefois, il ne s'agit pas ici de promouvoir ce qu'il est convenu de nommer «le spectacle de fin d'année», qui souvent prolonge ou exacerbe un certain nombre de *sentiments* ou *perceptions* injustes chez des enfants.

processuelle. Quand le corps du *corps-sujet* est prêt, s'il nous est permis de dire ainsi, des transformations deviennent repérable, visibles : qualifiées en allemand d'*Antverwandlung* par H. Rosa. Ces changements résultent du parcours accompli et accompagnent des formes de résonance du monde. Ils sont constitutifs d'un certain nombre d'expériences formatrices. Ainsi que nous l'avons précisé plus haut, Rosa parle d'*Emmétamorphose*, qui signifie «l'appropriation d'un fragment du monde, d'une matière, de telle sorte que l'on se transforme soi-même à son contact. Le sujet travaille et altère la matière et se métamorphose autant lui-même que le fragment de monde en question»²⁰. Cette proposition de transformation à partir d'une résonance du monde en soi désigne par excellence la possibilité pour un *petit autre* d'engager une expérience fondatrice, c'est-à-dire qui laisse une empreinte durable, lui permet de cheminer dans l'existence, non point seulement *en général* mais dans les traces d'une subjectivité advenue, celle qui l'ouvre à sa singularité, à ce qui en lui résonne de plus intime et lui appartient en propre. Ainsi que l'écrit H. G. Gadamer:

L'expérience ne s'actualise jamais que dans des observations singulières. Elle n'est pas connue dans une universalité préalable. C'est en cela que l'expérience reste fondamentalement ouverte à une expérience nouvelle- non pas uniquement au sens général où les erreurs sont corrigées, mais parce qu'elle dépend par essence d'une confirmation continuelle et qu'elle devient elle-même nécessairement autre quand cette confirmation fait défaut²¹.

Un sujet humain sans expérience n'est pas concevable: l'expérience dont nous avons besoin, qui caractérise en propre le sujet, «c'est l'expérience que l'on ne cesse pas de devoir soi-même acquérir et qui ne peut être épargnée à personne. L'expérience est ici quelque chose qui fait partie de l'essence historique de l'homme»²².

20. H. Rosa, *op. cit.*, p. 189.

21. H. G. Gadamer, *Vérité et Méthode*, les grandes lignes d'une herméneutique philosophique, trad. de l'allemand par P. Fruchon, J. Grondin, G. Merliot, Paris, Seuil, 1960, p. 374.

22. H. G. Gadamer, *op. cit.* p. 379.

Dans le champ éducatif, la possibilité pour l'enfant d'accomplir un certain nombre d'expériences qui l'engagent dans une activité physique autant que psychique n'est pas une évidence pour tous. Les habitats urbains, associés à l'usage des objets connectés et de leurs applications ludiques numériques ne favorisent pas l'engagement du corps sur des chemins de randonnée pédestre, pour différentes raisons, certes, et qui nécessiteraient que l'on se préoccupe de la dépense du corps dans le fait de courir, tomber, se relever, retomber, apprendre à bouger, marcher, muscler le mollet et ressentir la morsure d'une courbature ou l'irritation d'une ampoule, à l'occasion des toutes premières randonnées. Ces activités construisent pourtant le sujet qui dès la petite enfance vit ou fait l'expérience d'ouvrir la porte d'une bergerie, de parler aux brebis, aux poules ou encore aux vaches. A l'échelle de la population globale, elles sont aussi rares que précieuses. Et l'initiation aux mondes de l'art ne l'est pas moins, qui pourtant résonne, suscite des émotions, quand l'initiation, qui n'est rien de scolaire, pourrait susciter l'éveil et *le désir de*.

Conclure provisoirement

Les cadres scolaire ou universitaire qui sont nôtres permettent-ils d'accompagner des sujets en questionnement, en situation parfois d'anomie, inquiets voire angoissés quant à leur présence au monde, quant à leur devenir, quant à l'échec potentiel d'un cursus d'étude pourtant non encore engagé? Comment ces enfants, pour les plus jeunes et les jeunes adultes peuvent-ils se reconnaître et approprier pour eux-mêmes ce monde dont le commun n'apparaît pas ou plus telle une évidence pour nombre de ses membres et institutions?²³ Pour Arendt, ce monde commun

est lié aux productions humaines, aux objets fabriqués de main d'homme, ainsi qu'aux relations qui existent entre les habitants de ce

23. La quête d'une mêmeté qui oriente nombre d'utilisateurs et d'acteurs des réseaux sociaux des années 2020 participe d'un affaiblissement du monde commun tel qu'il a été défini par Arendt en 1958.

monde fait par l'homme. Vivre ensemble dans le monde: c'est dire essentiellement qu'un monde d'objets se tient entre ceux qui l'ont en commun, comme une table est située entre ceux qui s'assoient autour d'elle; le monde, comme tout entre-deux, relie et sépare en même temps, les hommes²⁴.

Dans cette perspective, l'enseignant, un adulte parmi d'autres et membre d'une communauté de pairs au sein d'une institution d'appartenance, peut tout à fait contribuer à une meilleure appréhension des expériences et périodes de crises traversées par des enfants ou/et des adolescents. Cela suppose d'accepter, par-delà ou en-deçà d'une mission éducative dument balisée par son ministère, de tenir lieu dans une certaine mesure de boussole, c'est-à-dire de se prêter au jeu d'être un éducateur, au sens large, auquel des éduqués accordent une attention particulière. Ni parent ni juge, non plus chargé de surveillance ou de copinage de mauvais aloi, l'enseignant, quel que soit l'âge de l'éduqué, peut accepter d'occuper cette place d'aîné supposé savoir. Il peut être celui ou celle qui endosse, en tant qu'adulte advenu²⁵, la part de mystère et d'inconnu d'un sujet consistant susceptible de favoriser la mise en œuvre d'un transfert, au sens freudien²⁶. Il peut, pour le dire encore autrement mais dans cette même perspective, accepter d'assumer une forme ou plutôt une fonction de portance²⁷ auprès de plus jeunes, sans pour autant

24. H. Arendt, *Condition de l'homme moderne*, trad. de l'anglais G. Fradier, Paris, Poche, 2018 (1958 pour la première édition en anglais), p. 124.

25. Ni plus, ni moins héroïque ou intelligent qu'un autre, mais en situation d'assumer une responsabilité et soucieux de transmettre au plus jeune sa part de responsabilité du monde, ainsi que le précise Arendt dans *La crise de la culture*.

26. Un tel éducateur n'est pas dupe de la place qu'il peut occuper: il s'efforce de manier comme il le peut l'outil transférentiel que constitue la relation engagée avec l'enfant ou l'adolescent, l'élève ou l'étudiant, la finalité étant que ce dernier, le moment venu, soit devenu capable d'assumer son propre désir de savoir, de discerner ses propres attentes et enfin d'user de son esprit critique.

27. Nous renvoyons ici aux travaux de notre collègue Emmanuel de Saint Aubert sur la notion de portance: pour la présente citation, Cf «La chair ouverte à la portance de l'être», *Alter*, Revue de phénoménologie, 23/2015, p. 168-185, <https://doi.org/10.4000/alter.384>; voir aussi: «Introduction à la notion de portance», *Archives de philosophie*, Centre Sèvres, 2016/2 Tome 79, pp. 317-343.

trahir le cœur ou le vif de son métier, ou encore les attentes de l'institution scolaire, et bien sûr, sans non plus se substituer à une fonction parentale. Pour E. de Saint Aubert,

La portance structure la base commune de notre rapport corporel, intelligent et désirant à ce qui est. Son impact se situe en deçà de nos dichotomies usuelles entre le corps et l'esprit, ou encore entre le cognitif et l'affectif – parce que cet impact est existentiel. Dans une tension entre identité et relation, entre existence et coexistence, la portance engage les virtualités contenantes de l'être, qui peuvent signifier sa capacité à tenir bon, à nous tenir bon (nous contenir), ou encore à nous tenir ensemble. Ce faisant, la portance nous parle du corps, de ce qui fait corps et donne corps à...²⁸.

Si nous suivons la proposition du philosophe, ou aussi bien si nous nous souvenons de ce que nous apprend l'expérience psychanalytique, en tant qu'elle est une *praxis* qui s'engage depuis la mise en acte d'une relation transférentielle de l'analysant vers l'analyste, ne pouvons-nous admettre et reconnaître la nécessité vitale pour un sujet parlant d'être en lien, d'être accueilli et porté, au sens réel et symbolique dès les prémisses de sa venue au monde?²⁹ Nous proposons de dépasser l'évidence première afin de *nous* étonner collectivement de notre présence au monde³⁰ dès lors que l'enfant franchit les portes de l'école maternelle, puis élémentaire, puis secondaire. S'il convient dans une certaine mesure d'accepter tout ou partie des normes et valeurs qui régissent la vie en société, sommes-nous, à titre individuel et collectif, capables d'assumer une forme de portance de l'être, de l'autre en tant que *corps-sujet*, selon le

28. Ibid., «La chair ouverte à la portance de l'être», conclusion.

29. Et dans la suite, la nécessité pour ce sujet porté de pouvoir être inscrit, au sein du monde commun, dans un engagement pour autrui susceptible de faire portance?

30. L'usage du pronom insiste ici sur le fait que les enseignements artistiques sont largement relégués au second plan dans notre système d'enseignement, et que majoritairement, le professeur des écoles, de l'enseignement secondaire ou du supérieur manque d'imagination, de créativité, et a souvent lui-même subi des formes d'inhibition qui ne sont pas sans effet dans ses enseignements comme dans son parcours professionnel.

terme de Merleau-Ponty, engagé dans le monde ? Sommes-nous désireux de favoriser chez les *petits autres* qui nous sont confiés dans le cadre de nos activités d'enseignement³¹ une créativité ouvrant sur des mondes possibles, *via* l'engagement du corps et de la psyché dans la danse, l'expression théâtrale, la musique, le dessin, et toute forme d'expression artistique ? Ce qui caractérise la notion de portance proposée par E. de Saint Aubert est en premier lieu la question du corps et de la chair : corps du sujet, chair du monde, qui dans la relation pédagogique peut faire défaut, dans la mesure où seule la psyché semble être requise et sollicitée. Pourquoi ne pas s'autoriser d'engager le réel du corps, le réel de l'autre et du monde, afin de réhabiliter pour un sujet, sa corporéité, jamais disjointe de la psyché, non plus du *socius* ?

31. Devons-nous associer, au fait d'enseigner, les verbes socialiser, transmettre, accompagner ? La question reste. Que signifie enseigner aujourd'hui ? Que signifie prétendre éveiller le désir, susciter des formes de résonance du monde, faire résonner le monde à l'oreille des plus jeunes ?