

La *Bildung*, un levier pour la culture dans le champ de l'éducation

Caroline Blanvillain

« Ce partage des regards concerne toutes les figures de l'altérité, depuis l'intimité d'une relation duelle jusqu'à la communauté la plus vaste. Quelque chose de la notion même d'humanité est en jeu dans le partage du visible. » Marie-José Mondzain, *Le commerce des regards*, Seuil, 2003, p. 18.

Dans les sociétés occidentales capitalistes, des tensions montent depuis plusieurs années. Si l'amélioration des conditions de vie des citoyens s'est accrue, nous assistons actuellement à la dégradation des

infrastructures matérielles et sociales (hôpital, école, justice, etc.), à l'accroissement des inégalités sociales et à un repli identitaire. Devant les défis économiques et climatiques qui sont les nôtres, les échanges entre les pays, et à l'intérieur de chacun, se traduisent par des conflits, « des heurts entre sociétés dont les institutions et les cultures se révèlent profondément différentes » (Brender, 2024, p. 15). Selon l'économiste Anton Brender, il est nécessaire de passer par le débat politique pour sortir de cette situation. Cependant aujourd'hui en France, le chef de l'État incite au « réarmement civique, académique, industriel, scientifique » et même « démographique » de la nation et il estime par deux fois que le pays est « mieux armé » et « sera armé » dans son discours des vœux aux Français en janvier 2024. L'emploi de ce vocabulaire guerrier, qui invite à doter un pays d'armes, met en tension à l'intérieur le pays et ses habitants, comme à l'externe vis-à-vis des pays étrangers. Cette terminologie légitime les conflits, même en germe, voire convoque la violence, et s'oppose à une politique du débat et de la concorde. Il nous apparaît que s'interroger sur la culture dans le champ de l'éducation est une nécessité, car il est temps de relancer et d'actualiser le consensus mondial sur le rôle de l'éducation – sous toutes ses formes – afin de préparer les apprenants de tous âges à façonner un avenir plus juste, durable, sain et pacifique. En ce sens, quelques mois avant ce discours, les États membres de l'Unesco ont adopté la Recommandation sur l'éducation à la paix, aux droits de l'Homme et au développement durable (Unesco, 2023) en novembre 2023. Dans laquelle, il est déclaré : « Les États membres devraient promouvoir une éducation qui, à tous les niveaux et dans toutes les filières, inclut l'étude des différentes cultures et de leurs influences réciproques. Cette étude devrait encourager la compréhension et la valorisation de divers points de vue, modes de vie, visions du monde, religions, croyances et philosophies de vie, et pourrait permettre de réduire les conflits fondés sur l'incompréhension. »

La culture et l'éducation sont des notions essentielles et complexes. Essentielles, car elles impliquent le rapport du sujet à lui-même comme le rapport du sujet au monde. Complexes, car ces dimensions intérieure et extérieure sont dépendantes des champs scientifiques comme des données géographiques ou historiques, ou encore de la multiplicité des sociétés ou des États. Or, de la culture comme de l'éducation

dépendent la compréhension et l'interprétation de soi, de l'autre, à l'échelle du sujet comme de la société. Cette compréhension, sans en être la garante, est une pierre à l'édifice du respect des droits fondamentaux de la personne et de la paix. Aussi, lorsqu'on en appelle au « réarmement » du pays, est-ce une façon de ne pas se saisir des incompréhensions existantes, sources de conflits, tant dans les dimensions intérieures du sujet ou des institutions, que dans les sociétés ou États, une façon de ne pas s'interroger sur la complexité des notions de culture et d'éducation et ainsi fermer les portes, plutôt que travailler les seuils, à l'interhumanité? Travailler les notions de culture et d'éducation est donc un enjeu fondamental dans un monde en mouvement, pour ne pas dire un monde mouvementé.

L'éducation est le lieu de l'apprentissage des savoirs et de la construction du sujet. Elle institue des « rapports à » (Charlot, 1997), aux savoirs, à soi, à l'autre, au monde, et elle est le lieu de l'explication et participe de la compréhension. Nous ne sommes jamais détachés des signes, symboles, images, récits, etc. que nous interprétons, car nous habitons un espace où les choses sont recouvertes par les sens. C'est pourquoi les lieux d'éducation permettent, doivent ou encore devraient permettre, une distanciation à soi et une reconnaissance de l'autre et de sa culture. La compréhension de soi ne passe pas de façon privilégiée par l'introspection mais par l'interprétation. En éducation, nous expliquons et comprenons le monde. Ce rapport à soi et au monde se constitue avec un ensemble de significations, établies dans une histoire et un quotidien situés, d'autant plus tangible lorsque les mondes se rencontrent en éducation, à l'école ou en formation (inclusion, migration, reconversion, etc.). Afin de rendre possible cette appréhension compréhensive du monde, il est nécessaire d'interroger les questions à valeur artistique et culturelle, non seulement à partir du sujet, mais aussi à partir des interprétations des œuvres ou artefacts. C'est pourquoi notre approche s'ancrera dans l'herméneutique sans négliger la phénoménologie et l'iconologie. Dans une approche ricœurienne, la compréhension du texte, du sujet, renvoie à l'action à faire, qui représente le point de départ et d'arrivée de l'interprétation. Nous nous inscrivons donc dans la philosophie du sujet développée par Ricœur, une philosophie pratique. C'est pourquoi nous nous saisissons du terme *Bildung* pour interroger la notion de culture dans le champ de l'éducation, en nous

appuyant sur sa traduction allemande, et notamment dans son lien avec la notion de *Bild*, particulièrement présente dans les arts visuels et plastiques. *Bildung* implique une herméneutique de l'image qui ne fait pas fi de la phénoménologie mais dialectise l'intelligible et le sensible. La perception esthétique ouvre « le passage de la compréhension vécue par le corps à l'intellection consciente opérée au plan de la représentation » (Dufrenne, 1953, p. 425).

L'expérience esthétique (comme artistique¹) nous apparaît comme ce passage, parce qu'elle interroge, voire bouleverse, le sujet. Permet-elle à celui-ci d'entrer en compréhension avec l'autre via un objet tiers et de « faire » culture ? Pour répondre à cette question, la contribution esquissera une étude définitoire sur la notion de culture dans le champ de l'éducation, puis elle étudiera le levier que représentent les arts dans l'accès à la culture, dans le dialogue avec l'autre et l'émancipation du sujet dans la perspective politique de la *Bildung*.

Multiplicité et complexité des termes culture et éducation

Les définitions des notions éducation et culture sont multiples, aussi nombreuses que les champs disciplinaires, les points de vue, constructions théoriques et outils de pensée. Aussi, après avoir rapidement fait état de nombreuses acceptions des termes, nous constaterons que selon les définitions, ces deux notions se superposent partiellement, et nous affirmerons un choix définitoire dans le cadre de cette contribution.

En premier lieu, si le mot culture renvoyait jadis aux arts, aux classiques de l'art ou de la littérature, ou encore aux sciences, on ne peut le définir aujourd'hui dans cette seule acception. D'autant que le terme culture, s'il dénote une tension entre le naturel et l'art ou l'artifice, d'une part, il interroge l'universel humain et la particularité ou la singularité, de l'autre. Comme le souligne l'argumentaire du colloque Culture(s)², l'anthropologue Edward Tylor dans *La Civilisation primitive*, dès 1871,

1 Nous ne développons pas ici le volet de l'expérience artistique, nous renvoyons notamment à Caroline Blanvillain, *Le sujet à l'œuvre*, L'Harmattan, 2021.

2 <https://events.hep-bejune.ch/fr/events/Colloque-CULTURE-s/Presentation-Presentation/Presentation.html>

proposait une définition de la culture, entendue dans un sens ethnographique large: « Un ensemble complet qui comprend le savoir, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes et les autres habitudes et capacités acquises par l'homme en tant que membre d'une société » (1920, p. 1). Alors, le mot culture s'étend à la vie quotidienne, aux coutumes, aux valeurs, et en ce sens, depuis les années 80, les *Culturals studies* sont entrées dans le champ scientifique, en particulier anglo-saxon, afin d'étudier toutes les facettes de la culture.

La notion de culture, ainsi définie anthropologiquement, s'est étendue à de nombreux domaines. Ainsi, l'histoire de l'art est-elle de plus en plus considérée comme de l'histoire culturelle. Initiées par Warburg, les études visuelles (*Bildwissenschaft*) sont aujourd'hui considérées comme un élément à part entière des études culturelles (*Kulturwissenschaft*). Et si, selon Peter Burke, aujourd'hui, le mot culture est un mot « appliqué à une large série d'artefacts (images, outils maison, etc.) et de pratiques (jeux, lecture, conversation) » (2022, p. 55) dans son *Vocabulaire d'esthétique*, Étienne Souriau (2004) définit le mot culture, au sens figuré, comme un « ensemble de traditions, d'informations, d'apprentissages ou d'éducation reçue, d'imprégnation par le milieu, qui intègre les membres d'une société donnée à une sorte de patrimoine intellectuel et affectif, propre à caractériser cette société » (pp. 533-534). Le terme culture est aussi parfois traduit par le mot civilisation. Cependant avec ce terme résonne la notion de progrès, du passage d'une condition primitive vers une société ayant acquis un haut développement dans le domaine des mœurs, des connaissances et des idées. La notion de civilisation s'inscrit ainsi dans une dynamique évolutionniste avec un ethnocentrisme culturel qui s'appuie sur des connaissances scientifiques et techniques inscrites sur une échelle axiologique. Quant au terme *Kultur*, dans sa traduction allemande, il est relatif à une culture humaniste et artistique teintée de nationalisme.

En second lieu, en France, nous distinguons l'éducation de l'instruction publique, l'enseignement que l'État dispense à l'ensemble des enfants de sa population. Néanmoins, avant d'être un enseignement, l'instruction publique est un projet philosophique. Si l'instruction vise à cultiver la raison et à transmettre les savoirs, l'éducation entend transmettre aussi des traditions, informations et apprentissages. De surcroît, elle

est dépendante du milieu, de la société. Nous constatons que le terme éducation ainsi défini recoupe la définition du mot culture. Il est alors difficile de se saisir du mot éducation, puisqu'il est une partie de la totalité du terme culture. Néanmoins, nous distinguerons l'éducation de l'instruction publique. Pour Condorcet (1994, 1989), l'École a pour but d'éclairer et de former le citoyen, afin qu'il soit capable raisonnablement de comprendre et d'infléchir le cours du monde. Cependant une tension s'instaure entre instruction et éducation, car le projet de l'École est de maintenir vivant un idéal républicain par la diffusion des Lumières. Ainsi, Jules Ferry et Ferdinand Buisson cherchent à allier au sein de l'École le souci de l'émancipation intellectuelle et les vertus socialisantes, voire patriotiques. Néanmoins, une tension est maintenue avec l'École entre le collectif et l'individuel, la légitimité des savoirs, des valeurs d'un groupe faisant société, et les particularités des individus constituant cette société. La distinction entre les deux usages du terme culture (culture, restreinte à la culture savante et élitiste, et culture, au sens extensif et relativiste de culture anthropologique) est devenue un enjeu idéologique et politique. La question de la conservation des valeurs et savoirs dans l'institution scolaire et la construction d'un homme épanoui et émancipé implique une tension, voire une contradiction.

Dans le cadre des politiques publiques, les choix définitoires des termes éducation et culture engagent soit à la démocratisation culturelle, soit à la démocratie culturelle. En France, avant les événements de 1968, la culture est entendue au sens restreint et hiérarchisé de culture savante. Aussi la démocratisation culturelle a-t-elle constitué le paradigme dominant des années 1960, elle ne remet pas en cause la culture savante d'une élite, mais seulement l'inégalité de sa répartition. Si la stratégie de démocratisation est restée primordiale, les années 1970 ont vu se développer une stratégie de démocratie culturelle. La culture apparaît alors dans son sens extensif et relativiste, c'est-à-dire la déconstruction ou l'inversion des divisions hiérarchiques sur lesquelles est fondé le prestige social de la culture savante. La stratégie de démocratisation culturelle repose sur une conception universaliste de la culture et sur la représentation d'un corps social unifié, alors que la démocratie culturelle entend révoquer les partages fonctionnels qui perpétuent les privilèges de la culture savante, en célébrant la

créativité, le relativisme égalitaire, la coexistence non concurrentielle des différences culturelles. Parallèlement au discours sur l'échec de la démocratisation de la culture se développe un ensemble d'arguments qui défendent les mérites et la nécessité de l'éducation artistique et culturelle au sein des institutions, à l'École comme dans les établissements culturels. Ainsi le ministère de l'Éducation nationale française a pour visée un « 100 % Éducation artistique et culturelle ». Ce label traduit une politique publique, il engage à constituer des partenariats culturels, l'ensemble des acteurs du monde culturel, publics ou privés, sont impliqués. Cette politique participe de la conviction que les arts et la culture « favorisent l'épanouissement personnel, la capacité à penser et faire des choix par soi-même. Ils contribuent à l'expression de chacun dans sa singularité³ ». L'éducation artistique et culturelle instituée repose sur trois piliers : la rencontre avec les œuvres et les artistes, la connaissance des arts, de la culture et de leur histoire, la pratique des arts et de la culture. L'éducation artistique et culturelle s'inscrit dans le système de l'instruction publique dans la perspective de cohésion sociale et de conscience républicaine. Elle est considérée comme un levier pour lutter contre les inégalités sociales. Or, comment l'éducation artistique et culturelle, mise en œuvre dans les établissements scolaires et universitaires, peut-elle s'affranchir des autorités culturelles qui, notamment, légitiment tel ou tel artefact comme œuvre d'art⁴? Comment l'État peut-il à la fois encourager le citoyen, l'enseignant, l'élève à s'écarter, à passer par les bords, à travailler les marges, et à les inscrire dans une culture commune déterminée? Cela est d'autant plus flagrant sous les régimes autoritaires, mais n'est-ce pas aussi, de fait, présent en démocratie? Ainsi, comment concilier les valeurs, normes et codes collectifs institués par une société et la diversité des cultures? Comment articuler lien social et culture commune avec le libre arbitre? En quoi l'éducation, déterminée par des politiques publiques portées par des valeurs, porterait-elle en elle le danger d'une répétition du même, où la création n'aurait pas sa place?

3 Cf. <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Reussir-l-objectif-100-EAC-a-l-ecole>

4 Cf. à ce propos les trois sortes de régimes d'art identifiés par Jacques Rancière : le régime éthique de l'art, le régime représentatif et le régime esthétique. Dans *Le Partage du sensible*, Paris, La Fabrique, 2000.

La multiplicité des définitions des termes culture et éducation et de leurs enjeux politiques mettent en tension leur articulation. C'est pourquoi, nous utiliserons le terme de *Bildung*. Si le concept de *Bildung* subsume la contradiction dialectique consécutive de certaines définitions des mots culture, éducation ou encore instruction civique. La tension entre l'individuel et le collectif perdure dans le concept de *Bildung*. Aussi la dimension esthétique des arts permet-elle à la fois la formation du sujet et la compréhension de l'autre, préalable à la cohésion sociale ? Nous avançons que la présence des arts dans l'éducation, dans le champ de l'École, comme dans celui du musée ou d'autres institutions, permet de tenir la tension entre l'individuel et le collectif, parce que les arts engagent, par le corps, les sens, sans exclure l'intellect, à la compréhension par l'interprétation et la création.

La *Bildung* et sa dimension esthétique

Le terme *Bildung* crée le lien de par ses multiples acceptions. En effet, le terme *Bildung* signifie littéralement formation mais aussi éducation, cependant cette littéralité ne prend pas en compte les dimensions à la fois philosophique, politique et existentielle relatives à la notion. La *Bildung* est « travail sur soi, culture de ses talents pour son perfectionnement propre et le bien de la communauté, cela tout au long de la vie et dans des formes existentielles qui ne sont pas nécessairement institutionnalisées. » (Delory-Momberger, 2019, p. 197). La notion de *Bildung* permet de concilier une aspiration individuelle, un développement individuel et une exigence sociale. Avec Humboldt, la *Bildung* s'inscrit en référence à la *Paideia* grecque et elle acquière également une dimension esthétique. Du point de vue pédagogique, cette expérience de formation demande un mode de guidage qui n'est pas celui de l'enseignement traditionnel, mais qui renvoie à toutes les dimensions de l'accompagnement. La *Bildung* interdit ainsi de ramener la formation à un apprentissage technique ou à une adaptation utilitaire dans un cadre institutionnel donné, tel que pourrait l'être l'École. Tandis que du point de vue esthétique, « il s'agit, pour l'individu comme pour la communauté, de faire de sa vie une totalité harmonieuse, de sculpter sa propre statue » (Delory-Momberger, 2019, p. 198), la *Bildung* représente alors le moment de la particularité. De surcroît, le terme *Bildung*,

exceptionnellement riche et connoté, est dérivé du substantif *Bild* qui signifie image, mais renvoie aussi à l'imagination et à la plasticité.

Ainsi la *Bildung* ne limite pas l'éducation à l'enseignement, l'apprentissage ou la scolarité. Elle engage le sujet dans le domaine esthétique et artistique, donnant à l'art un rôle dans le processus de transformation du sujet et des conditions ou valeurs constitutives de la culture. Elle engage le sujet dans ses dimensions physique, affective, esthétique, conative, intellectuelle, et même spirituelle, comme sociale, elle invite à une quête existentielle faite à la fois de problèmes et d'épreuves. Et si l'individu représente un élément central de la *Bildung*, l'humanité, la société, en tant que totalité multiforme, voire hétérogène, est tout aussi importante.

Or, en raison de la mondialisation du monde, les rencontres des hommes se sont accélérées et diversifiées, notamment de par l'avancée des technologies et de la circulation des savoirs, nous sommes aujourd'hui confrontés à des sens communs, au-delà du sens commun, entendu comme allant-de-soi, « ce que tout le monde ne peut s'empêcher d'accepter comme vrai » (Geertz, 1986, p. 97). Une tension est tangible entre « d'un côté, un univers marqué par des significations comme l'égalité, l'homogénéité, l'objectivité, la culture unique ; de l'autre, un monde social caractérisé par l'hétérogénéité, la pluralité des logiques, le relativisme, la subjectivité, le local, le particulier » (Giust-Desprairies, 2008, p. 17). Et, comme le souligne Chalifoux (1993, p. 17) : « Cette hétérogénéité sociale n'apparaît que si la vision holiste de la culture est confrontée à celles des individus qui manifestent des interprétations différentes en tant que membres de groupes d'intérêts opposés au sein de la même société. » Or, comment l'État et les institutions publiques, l'École comme les institutions muséales, mettent en présence moult individualités sans se départir d'une visée d'unité et de continuité ? De nombreux questionnements nous traversent : comment, concilier hétérogénéité et homogénéité ? Comment tenir l'équilibre entre individualité et collectivité ? Comment tenir la tension entre expériences personnelles, vécues, et conditionnées par une culture singulière ? Qu'est-ce qui permet de mettre à l'épreuve nos interprétations et représentations, qui elles-mêmes infèrent sur notre conception du monde ? En quoi la dimension esthétique de la *Bildung* répondrait-elle

aux enjeux d'une éducation du sujet et ceux de la Constitution, voire la continuité, d'une société, d'un État ?

À l'ère de la mondialisation, la *Bildung* joue un rôle prépondérant dans l'auto-compréhension et l'intercompréhension entre les individus comme entre les peuples. L'art peut jouer un rôle important dans la transformation des relations humaines ou des manières d'envisager certaines situations ou problèmes. Aussi nous posons l'hypothèse que la rencontre avec l'art permet de dépasser les frontières culturelles, sociales, économiques. En effet, l'aventure, présente dans l'expérience esthétique, la réception, parce qu'elle interroge le sujet, nous apparaît comme un levier pour entrer en compréhension avec l'autre via un objet tiers, l'image, et de « faire » culture.

Tout d'abord, revenons à la notion de *Bild*, racine commune à *Bildung*. La *Bild* permet de prendre en considération le rôle des objets, notamment artistiques, les œuvres d'art, dans la médiation des valeurs et des significations culturelles. De plus, *Bild* se traduit en français par image, et cette dernière est également sujette à polysémie. Certes l'image se définit comme un objet en deux dimensions, si on considère l'image matérielle, cependant la notion d'image ne se réduit pas à sa matérialité ou au régime visuel. En effet, l'image est à la fois image mentale et image perceptive, elle est aussi image sonore, littéraire, etc. Au même titre que Barthes définit l'œuvre comme un objet fini qui peut occuper un espace physique : « L'œuvre se tient dans la main, le texte dans le langage » (Barthes, 1974), Mitchell (2005) distingue la *piction*⁵ (image matérielle, *picture*) qui caractérise un objet matériel qui peut être accroché sur un mur, du mot image qui relève d'une entité hautement abstraite. Ainsi la notion image est-elle entendue comme entité abstraite dépendante d'un sujet pluriel. Une telle définition de la notion d'image, *Bild*, englobe et dépasse l'opposition majeure de l'entendement et de la sensibilité, entre concept et affect. Ainsi la réception est-elle dépendante des opérations imageantes (Mondzain, 2017a) où se joue le nouage du sensible et de l'intelligible, du singulier et du pluriel. En

5 Dans la version française de l'ouvrage de W. J. T. Mitchell, *Que veulent les images ? Une critique de la culture visuelle*, Dijon, Les Presses du Réel, 2014, le terme « piction » est la traduction donnée au terme « *picture* » afin d'écartier l'ambiguïté en français du mot image.

ce sens, dans le champ de l'histoire de l'art, Georges Didi-Huberman (2002, p. 403) écrit : « Le rapport à l'image doit être pensé, désormais, en termes de projection, d'incorporation, et, plus encore, en termes de compénétration », de même, dans le champ de la psychanalyse, Serge Tisseron (1997, p. 33) estime que : « [L'image], avant d'être un ensemble de signes à explorer et à déchiffrer, est d'abord un espace à habiter, et éventuellement à habiter avec les autres. » L'image, les images sont des lieux de rencontre et participent à la construction du sujet comme de la société. Les images ne sont pas isolées les unes des autres, elles infèrent continûment entre elles ; elles sont dépendantes d'une part du vécu du sujet et, d'autre part, de sa culture générale et visuelle comme de son milieu. Ces images ainsi définies sont structurées par l'histoire des cultures et des regards individuels. Aussi l'interprétation entendue dans un cadre herméneutique nous apparaît-elle cruciale dans la *Bildung*, car elle met en jeu le rapport du sujet à lui-même comme à l'autre.

L'aventure de l'expérience esthétique ou artistique

Maintenant, nous interrogeons l'interprétation des images, entendues comme objets artistiques et les images qu'elles produisent, dans une approche herméneutique. Cette dernière, dans son acception contemporaine, peut être définie comme la théorie des opérations de la compréhension impliquées dans l'interprétation des textes, des actions et des événements. Dans son histoire, l'herméneutique se déplace de l'interprétation des textes philosophiques vers un système d'interprétation de signes complexes. La définition du terme s'affranchit d'une part des sciences de la nature avec Dilthey (1995) et s'actualise dans une méthode d'interprétation dont l'objet est la compréhension. En effet, Dilthey distingue les sciences de l'esprit des sciences de la nature en se basant sur une herméneutique qui dépasse le champ de l'interprétation des textes. Il légitime ainsi méthodologiquement et épistémologiquement les sciences humaines et sociales en instaurant le processus de la compréhension, celui-ci permet de s'affranchir du positivisme et fournit un cadre souple et rigoureux. Heidegger (1990), quant à lui, prolongera cette voie en instaurant l'herméneutique comme un chemin vers la compréhension de soi. Si le philosophe s'attache à

comprendre l'être sur un plan ontologique, une cinquantaine d'années après, lui, Paul Ricœur (1995) estime qu'au plus près du sujet, au quotidien, l'être effectue un travail d'interprétation. Et Ricœur s'affranchit de toute transcendance et entend dépasser toute méthode objectivante ou attitude ontologique. Il estime que le sujet se construit une identité narrative au croisement de nombreuses narrations : culturelles, sociales et expérientielles. De son côté, Gadamer (1996) développe une théorie de l'herméneutique notamment en travaillant les conditions de la compréhension et interroge les expériences, celles du langage, de l'histoire et des œuvres d'art. Pour le philosophe, l'art permet de penser un rapport exemplaire au savoir ; de ce point de vue, la compréhension n'atteint pas une certitude, elle n'affirme pas une vérité, à tel point que définir une solution stable contrecarre la possibilité même de compréhension.

L'interprétation de l'image est dépendante de sa réception et de l'expérience de celle-ci, ouvrir la voie du sens nécessite d'entrer en dialogue et de faire face à l'aventure. Pour Gadamer, la compréhension n'est pas une explication, mais un mode d'être qui affecte à la fois l'objet, le sujet et le dialogue qui s'instaure entre eux. La compréhension convoque les dimensions sensible et intelligible du sujet⁶, c'est dans l'éprouvé de l'expérience, le sien, celui de l'autre, que l'interprétation de l'image se constitue. L'expérience est ce par quoi le sujet se produit et trouve sa forme (*bilden*⁷). L'expérience esthétique implique et la singularité et la différence, et le soi et l'autre, et l'individuel et collectif. Comme le souligne Elisabeth Caillet : « L'expérience esthétique est toujours expérience de l'autre, expérience multiple et intériorisée de l'autre » (1994, p. 59). Si la culture désigne l'universel ou assigne des pratiques à certains groupes, nous comprenons que de telles expériences viennent perturber un existant. L'image, l'œuvre d'art, suscite un dialogue entre l'objet et le sujet, mais il est aussi un objet tiers situé entre deux sujets, ou entre un sujet et un groupe d'individus. L'image est le pivot entre deux conceptions d'interprétation, la première fait référence à un idéalisme subjectif, le sujet constituant l'objet, l'autre à un réalisme naïf, l'objet est alors connu et institué indépendamment du regard que l'on

6 Ce qui n'est pas en contradiction avec la devise de Ricœur : « Expliquer plus, pour comprendre mieux ».

7 *Bildung* dérive de *Bild* qui signifie image et du verbe *bilden* qui signifie former.

pose sur lui. Cependant, la distinction sujet-objet, longtemps jugée essentielle en épistémologie, ne nous apparaît pas satisfaisante pour envisager les interprétations et engager le dialogue. Le sujet porte son regard sur ce qui ne peut être vu. Ainsi « Les artefacts visuels nous donnent accès à une compréhension élargie du comportement humain, capable d'intégrer des références à la vie émotionnelle et mentale en plus des dimensions rationnelles de l'expérience », comme le souligne Keith Moxey (2008, p. 160). Dans cette perspective, l'artefact visuel tient pour une forme de pensée visuelle, c'est un lieu légitime du savoir (Boehms, 2008).

Faire l'expérience d'une image, d'une œuvre d'art, c'est participer à une démarche de connaissance, toujours en mouvement, s'engager dans une philosophie pratique. Pour cette raison, Gadamer (1996) explique que l'on ne peut jamais tirer au clair une situation, car elle est définie justement par l'endroit où l'on se tient, ce qui limite notre vision. Chaque sujet est dans une situation particulière et son horizon lui est propre, qu'il soit étroit ou vaste. Or l'amplitude de la vision a quelque chose à voir avec celle de la compréhension. La fusion des horizons n'est pas, pour le philosophe, le fait d'obtenir une unité stable, qu'il s'agisse d'un savoir ou d'une vérité, car c'est au cœur du dialogue que la compréhension s'actualise sans cesse. L'aventure permet d'interrompre le cours ordinaire des choses et se rapporte significativement à la continuité qu'elle interrompt. Ainsi, l'aventure libère les restrictions et les obligations auxquelles est soumise la vie commune. « Elle se risque à en sortir pour entrer dans l'incertain » (Gadamer, 1996, pp. 122-123). L'auteur affirme que l'aventure donne à la vie sa plénitude.

Pourquoi faisons-nous un rapprochement entre expérience et aventure? Car l'expérience esthétique est qualifiée d'aventure lorsque la rencontre du sujet et de l'objet, du sujet via l'objet avec un autre sujet peut bouleverser. Et si la multiplicité de la notion d'expérience porte en elle de nombreuses équivoques, les philosophes s'accordent néanmoins sur l'idée constante, quelles que soient les langues (*empeiria* en grec, *experiri* en latin, *Erfahrung*⁸ en allemand, *experience* en anglais), qui est

8 *Erfahrung* connote la traversée et le danger (*Gefahr*).

celle d'« une traversée périlleuse » (Greisch, 2003/4, p. 598). En effet, la racine indo-germanique du terme expérience *per-* est toujours présente, elle représente « aussi bien l'ennemi et le péril que la traversée ou le passage » (Greisch, 2003/4, p. 598). Ainsi, l'expérience est un périple et un possible péril dans lequel est faite l'épreuve de l'art (Massin, 2013). Le vocabulaire employé pour définir l'expérience fait ainsi richement écho à la notion d'aventure. La notion d'aventure, dans la signification proposée par Gadamer, correspond à un moment exceptionnel et fondateur ou participant à la formation du sujet, et, en même temps, elle est aventure esthétique se rapportant à l'objet art ou au sujet artiste.

La dimension politique de l'émancipation

L'expérience esthétique intensifie notre compréhension du monde, des autres, de leurs cultures, tout en projetant le sujet dans l'avenir. À condition de faire advenir l'écart, le décalage, le dissensus, avec ce qui serait attendu, à s'écarter de la norme quelle qu'elle soit. C'est pourquoi une éducation, entendue comme *Bildung*, doit créer les conditions (spatiales et temporelles) de cette expérience. L'expérience esthétique des œuvres d'art est une des conditions permettant l'émancipation du sujet, définie comme « le fait de sortir de sa condition à laquelle on était assigné, des manières d'être, de penser et d'agir qui étaient attachées à cette condition » (Rancière, 2023, p. 92) La spécificité de l'art est de proposer de nouvelles formes d'espaces, de temps, matériels ou symboliques. Aussi une éducation, entendue comme *Bildung*, engage à regarder les œuvres, les images (*Bild*), et à les interpréter tels que nous sommes ou tels qu'en nous-mêmes. Il y a plusieurs façons de voir et de penser. Ne pas reproduire les attendus culturels, leviers de pouvoir, mais prendre la place qui est nôtre, c'est prendre la parole, c'est regarder, ressentir, interpréter, comprendre d'une place singulière qui ne reste pas prisonnière d'une assignation extérieure. Former (*bilden*) le sujet, c'est lui permettre de porter un regard, une parole afin de gagner en capacité à partager un monde sensible. Ainsi les expériences sensibles définissent des formes de partage du sensible qui bouleversent les formes dominantes (Rancière, 2000).

L'expérience esthétique est ainsi le moment où la question dépasse la réponse. Elle est une aventure qui construit un écart, une distance face notamment aux visions consensuelles ou normes imposées par les institutions ou les sociétés. Le bouleversement ne tient pas tant à la nature des œuvres, à une « beauté » ou une apparence, qu'à la distance avec le consensuel. Aussi l'interprétation des images est une nécessité. L'éducation devrait prendre en compte une anthropologie interprétative des images. Dans cette perspective, Marie-José Mondzain (2017b) estime qu'il faut défendre « la liberté du regard, la dignité des sujets et l'insoumission du jugement » et que les interprétations, les créations issues des opérations imageantes sont déterminantes pour changer la distribution des places des sujets dans la société. En ce sens, l'expérience en art, nourrie par les explications et les interprétations, prend une dimension politique. Les œuvres, notamment contemporaines, créent du dissensus, de l'écart en regard des codes établis. L'écart introduit une distance qui libère un entre (Jullien, 2012) : l'interprétation des œuvres d'art, des images, permet le dialogue, la rencontre, la proximité ou la distance, la résistance au déjà-là, au consensus, au formatage social. Cette aventure ne gage pour autant pas de la transformation, le dialogue ne garantit pas de fait le déplacement. Néanmoins instaurer le processus de compréhension dans le champ de pratiques éducatives effectives permettrait le déplacement subtil et modeste. Une éducation esthétique pourrait permettre de se déplacer en prenant en compte les cultures ; tout du moins la philosophie et les arts trouvent dans la pratique de la compréhension une possible résistance.

Ainsi l'herméneutique cherche à élucider le phénomène de la compréhension et de l'interprétation de ce qui est compris sans réduire le sens à la subjectivité. L'aventure proposée dans une *Bildung* permet au sujet de ne pas se contenter d'être un héritier ou un reproducteur, mais d'être également un créateur, de sa vie, des institutions et du sens qui les traverse. Ainsi d'une part, l'expérience esthétique crée un dialogue constituant un langage commun, qui dure certes le temps de la rencontre, cependant cette rencontre dépasse les points de vue subjectifs, elle ouvre les horizons. À partir de l'objet, le dialogue et l'interaction entre les sujets sont nécessaires à l'instauration d'une communauté culturelle nouvelle. De l'autre, dans l'expérience vécue de l'art est présente une plénitude de sens indépendante de l'objet ou de son contenu,

cette expérience donne un sens à la vie elle-même, nous sommes ainsi dans la première visée de la *Bildung*, la formation, l'épanouissement du sujet. Enfin, l'expérience esthétique participe de la *Bildung* dans le sens où, elle bouscule le sujet dans ses habitus, ses valeurs, ses normes. Ainsi, interroger la compréhension et l'appropriation du sens, c'est se saisir de la complexité, afin d'éviter la reproduction du même, et notamment de s'émanciper de formes convenues et des modèles véhiculés. La visée est donc transformatrice, cette transformation concerne tant le sujet, que les institutions et la société. La compréhension permet de porter une attention sur les singularités comme sur les collectivités, de prendre en considération la mise en sens à l'échelle micro comme macro, de s'inscrire dans un temps historique pour construire l'avenir et d'examiner les dimensions spatiales, territoriales et géographiques en présence. La vertu transformatrice de l'expérience esthétique des œuvres réside principalement dans la possibilité pour le sujet de prendre connaissance d'univers différents et/ou nouveaux, de participer au sens fort du terme à des activités et de s'inscrire ainsi dans une démarche, une mobilité et une mobilisation que la situation de difficulté sociale entrave.

L'art intrinsèquement ne rend pas plus aventureux ou libre, l'art n'est pas par nature subversif, il ne produit pas en lui-même des connaissances ou des luttes. Néanmoins, comme le souligne Rancière (2023):

Simplement les pratiques artistiques et les expériences esthétiques définissent des formes de partage du sensible qui bouleversent les formes dominantes de l'expérience sensible (...) Les œuvres d'art se sont détachées des fonctions qui étaient les leurs, comme d'illustrer la foi ou de célébrer les puissants. Elles se sont offertes dans les musées au regard de n'importe qui, littérature ou art plastique ont aboli la hiérarchie des sujets (p. 73).

L'art ne constitue pas une solution à toutes les difficultés ou conflits, mais il permet d'élargir nos conceptions, de développer la sensibilité, l'ouverture à l'autre. En ce sens, l'esthétique relationnelle pousse

l'interaction avec l'art et l'autre à son paroxysme⁹. Les dimensions philosophique, politique et existentielle relatives à la *Bildung* sont ainsi pleinement travaillées dans l'expérience esthétique au profit de l'émancipation du sujet.

Ainsi il nous apparaît qu'un levier pour la compréhension est le contact avec l'art, la rencontre avec les œuvres. Parce que cette expérience n'est pas préconçue, elle est de l'ordre de l'inattendu, de la surprise, même si parfois du rejet ou de l'indifférence. Dans le processus d'éducation, l'image, l'œuvre d'art, occupe une place de choix, car le partage du sensible (Rancière, 2000) dans l'expérience esthétique, non seulement confronte les valeurs des uns et des autres, mais est créateur d'un devenir-sujet, comme d'un devenir-culture.

*

Finalement, la *Bildung*, plutôt un processus qu'un résultat, naît donc de l'effort pour discerner, discipliner les tendances au rejet de la sociabilité. En abordant la *Bildung* avec la notion de *Bild* et le rapport aux arts, nous estimons que le sujet peut dépasser une condition de consommateur ou d'agent assigné pour s'engager et œuvrer à la transformation de la société. L'éducation est alors non pas répétition du même ou assujettissement mais ouverture, création du sujet, des institutions et de la société. Les dissensions ne sont pas contraires, par principe, à la culture et peuvent même lui servir de moteur. La philosophe Joëlle Zask (2003, p. 58) estime que la conception démocratique de la citoyenneté prévaut dans l'enseignement des arts et elle définit l'homme démocratique comme celui qui « ne consent ni n'adhère ou n'obéit, il prend part à la définition du bien commun ». Jacques Rancière définit le concept de partage du sensible, comme le « découpage du temps et des espaces, du visible et de l'invisible, de la parole et du bruit qui définit à la fois le lieu et l'enjeu de la politique comme forme d'expérience »

9 Depuis les années 1990, les productions artistiques regroupées sous le terme d'art relationnel sont des œuvres dont l'ambition est d'explorer les liens sociaux afin de faire émerger de nouveaux modes de pensée, de nouvelles possibilités d'être au monde. Car comme l'affirme Nicolas Bourriaud, l'art relationnel est un art « un art prenant pour horizon théorique la sphère des interactions humaines et son contexte social, plus que l'affirmation d'un espace symbolique autonome et privé ». Nicolas Bourriaud, *Esthétique relationnelle*, Dijon, Les Presses du réel, 1998, p. 12 (souligné par l'auteur).

(2000, pp. 13-14). Pour le philosophe, à la base de la politique, il y a des expériences sensibles, des manières différentes de sentir, voir et dire, dépendantes de la place occupée par le sujet. Or la détermination de la part commune et des parts privées ne se superposent pas au partage de l'objectivité et du particularisme ou relativisme singulier. Le partage du sensible est fondamentalement une certaine distribution des possibles. Les arts et leur réception permettent de tenir la tension dans un dialogue entre le commun et le singulier, à condition d'accueillir, certes le consensus, mais aussi le dissensus. Si on entend avec Gadamer l'expérience comme le lit du dialogue et de l'entente, qu'à partir des arts on ne néglige pas la prise en compte de l'histoire et du langage, alors les arts sont un levier pour comprendre le sujet, les institutions, le monde. L'éducation doit consacrer du temps à ces expériences. Le mouvement continu du sujet et du monde, le vivant contingent au sujet et à la société, implique la prise en considération des interprétations et leur mise en dialogue. Éducation et culture s'auto-constituent dans une dynamique. La frontière entre la reproduction du même (du sujet, des institutions ou de la société, du monde) ou sa création est dépendante du processus de compréhension qu'une *Bildung* doit favoriser.

Barthes, R. (1974) « Théorie du texte ». Dans l'article de l'*Encyclopédie Universalis*. https://www.psychanalyse.com/pdf/THEORIE_DU_TEXTE_ROLAND_BARTHES.pdf

Blanvillain, C. (2021). *Le sujet à l'œuvre*. L'Harmattan.

Boehms, G. (2008). « Par-delà le langage ? Remarques sur la logique des images », *Trivium*, n°1, <https://doi.org/10.4000/trivium.252>

Bourriaud, N. (1998). *Esthétique relationnelle*. Les Presses du réel.

Brender, A. (2024). *Les démocraties face au capitalisme*. Odile Jacob.

Burke, P. (2022). *Qu'est-ce que l'histoire culturelle ?* Les Belles Lettres.

- Caillet, É. (1994). « L'ambiguïté de la médiation culturelle : entre savoir et présence », *Culture & Musées*, n° 6, pp. 53-73. DOI : <https://doi.org/10.3406/pumus.1994.1046>
- Chalifoux, J.-J. (1993). Culture : une notion polémique ? *Service social*, 42(1), 11-23. <https://doi.org/10.7202/706597ar>
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Anthropos.
- Condorcet (de), N. (1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique. Nature et objet de l'instruction publique (1791)*. Garnier-Flammarion.
- Condorcet (de), N. (1989). *Rapport sur l'instruction publique d'avril 1792*. Edilig,
- Delory-Momberger, C. (dir.) (2019). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Erès.
- Didi-Huberman, G. (2002). *L'Image survivante. Histoire de l'art et temps des fantômes selon Aby Warburg*. Minuit.
- Dilthey, W. (1995). *Écrits d'esthétique, suivi de La Naissance de l'herméneutique*, Œuvres, Tome 7. Cerf.
- Dufrenne, M. (1953). *L'expérience esthétique. II-La perception esthétique*. PUF.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et Méthode (1960/1990)*. Seuil.
- Geertz, C. (1986). Le sens commun en tant que système culturel (1983). *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*. PUF, pp. 93-118.
- Greisch, J. (2003/4). Les multiples sens de l'expérience et de l'idée de vérité. *Recherches de Science Religieuse, Tome 91*. <https://www.cairn.info/revue-recherches-de-science-religieuse-2003-4-page-591.htm>, dernière consultation 02/08/2020.
- Guist-Desprairies, F. (2008) D'une surestimation de la conscience à une pensée de l'altérité. Dans M. Cifali et F. Guist-Desprairies

- (dir.), *Formation clinique et travail de la pensée*. De Boeck, pp. 11-36.
- Heidegger, M. (1990). *Être et Temps* (1927). Gallimard.
- Jullien, F., (2012). *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la chaire sur l'altérité*. Galilée.
- Massin, M. (2013). *Expérience esthétique et art contemporain*. PUR.
- Mitchell, W. J. T. (2014). *Que veulent les images ? Une critique de la culture visuelle (2005)*. Les Presses du réel.
- Mondzain, M.-J. (2017a). *Confiscation des mots, des images et du temps*. Les liens qui libèrent.
- Mondzain M.-J. (2017b). *Entretien avec Christophe Dabitch*. <https://actualitte.com/article/24408/interviews/marie-jose-mondzain-la-patience-et-la-deceleration-sont-capitales>
- Mondzain, M.-J. (2003). *Le commerce des regards*. Seuil.
- Moxey K. (2008). *Les études visuelles et le tournant iconique*. Intermédialités / Intermediality, (11), 149-168.
- Rancière, J. (2000). *Le Partage du sensible*. La Fabrique.
- Rancière, J. (2023). *Penser l'émancipation, dialogue avec Aliocha Wald Lasowski*. Coll. Mikros. Editions de l'Aube.
- Ricœur, P. (1995). *De l'interprétation. Essai sur Freud* (1965). Seuil.
- Tylor, E. B. (1920). *La civilisation primitive* (1871), tome premier. Trad. P. Brunet. Alfred Costes.
- Souriau, E. (2004). *Vocabulaire d'esthétique* (1990). PUF.
- Tisseron, S. (1997). *Psychanalyse de l'image. De l'imgo aux images virtuelles* (1995). Dunod.
- Zask, J. (2003). *Art et démocratie. Les peuples de l'art*. PUF.

Unesco, Projet de recommandation de 1974 révisée sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, novembre 2023, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386924_fre