

L'éducation esthétique et artistique, à l'école, est un problème, pas une solution.

Christian Ruby *

L'interrogation a porté sur la tentation esthétique et culturelle contemporaine. Cette tentation se déploie dans le champ politique (cf. le thème : l'art et la fracture sociale), dans le champ théorique (cf. le tournant esthétique de la pensée philosophique), dans le champ pédagogique (cf. le discours ministériel, les directives, voire les souhaits d'enseignants tentés d'y puiser un nouveau modèle éducatif). Loin de chercher à valoriser ou à péjorer cette tentation, l'accent a été mis sur l'analyse des choix de cette politique de réenchantement du monde par la culture et les arts. Cette politique trouve, en effet, une partie de sa justification dans une société tertiaisée (services, publicités, divertissements), dans laquelle les " jeunes " cherchent par tous les biais possibles à échapper au travail industriel, et aiment à croire qu'on peut les y pousser. Cette politique a sa source dans une société fragmentée (socialement et culturellement) prête à faire valoir de l'unité à tout prix, fût-elle celle d'une simple coexistence. Ce choix puise sa vigueur dans la disponibilité d'une foule d'œuvres culturelles, remises entre les mains des médiateurs culturels, par une pléthore d'artistes formés dans des Ecoles d'art et de culture. Il dessine, enfin, les traits d'un culte culturel, en dégagant des significations de l'impératif de faire notre deuil d'anciennes valeurs de lien – la Patrie, la Nation, l'Histoire, etc. -, mais en s'attachant à substituer des valeurs esthétisées aux anciennes valeurs plutôt qu'à aider au deuil de ces valeurs et à l'invention d'un monde absent de tout enchantement. Ceci mis au jour, il convenait alors de se demander comment sortir de la situation. Et avec l'aide de quoi ? Par exemple, l'art contemporain dans sa dimension d'exercice de l'interférence.

* Christian Ruby, Docteur en philosophie, enseignant (Paris). Dernier ouvrage paru : *Nouvelles Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Bruxelles, La Lettre volée, 2005.

L'éducation esthétique et artistique, à l'école, est un problème, pas une solution.

Christian Ruby *

Une formidable bataille se déroule dans le cadre scolaire, et par ailleurs autour de lui. Cette bataille est celle des médiations culturelles, esthétiques et artistiques, voire scientifiques susceptibles de s'opposer tant à ceux qui veulent s'approprier du temps de cerveau disponible qu'à ceux qui veulent entraver la possibilité pour chaque citoyenne et chaque citoyen de devenir sujet en bloquant les personnes dans la seule consommation, en naturalisant les situations dites identitaires, ou en inculquant l'indifférence et l'opportunisme.

La philosophie a évidemment son mot à dire dans cette bataille. D'autant que, pour s'opposer, dans l'école, à ces manières de coloniser les esprits, de nombreuses propositions sont faites, publiées, discutées. Il convient donc de préciser philosophiquement selon quels critères on les discrimine.

Parmi ces propositions, celle qui présente l'éducation esthétique et artistique comme la ressource principale d'une relève pédagogique destinée à ramener la paix dans la société et dans l'école, parce qu'on lui attribue la vertu de ménager des repères pour les élèves, d'apporter des solutions à l'échec scolaire, de favoriser la régénération des disciplines, d'être moins une discipline qu'une éducation d'emblée transversale,...

Mais, si une telle éducation, même plus ou moins bien cernée, contribue certainement à définir un bien commun qui échappe à la rentabilité et à la logique économique du marché, il nous semble que nous pouvons et, à certains égards, devons nous méfier de ce qui se donne ainsi comme une solution, sous couvert, il est vrai d'une volonté de restauration de hautes ambitions assignables à la culture et aux arts.

La tentation esthétique.

En contournant l'énoncé du problème par une solution apparemment « évidente », il nous semble que beaucoup cèdent à une tentation esthétique et culturelle, ou encore à une tentation communicationnelle dont l'impact, sur la société, l'école, la culture et les arts (sur la manière de les concevoir et de le diffuser), n'est pas celui qu'on croit, malgré l'appel à de hautes justifications. Traversée par une bonne volonté certaine, cette tentation enveloppe plutôt en elle le déploiement d'un régime social et politique consensuel qui ne règle rien du tout sur le plan politique, qui ne résout pas les problèmes pédagogiques, qui instrumentalise plutôt la culture et les arts au nom d'un sens commun perdu et contribue, dans la tête des élèves, à la valorisation d'un modèle d'existence que nous aimerions appeler, par trait d'humour, le modèle Harry Potter (du nom de ce « dernier » des « romans de formation » si l'on veut) : « c'est magique », il y a les « bons » et les « mauvais »,... Tout ceci coïncidant fort bien avec le modèle en cours d'esthétisation de la société, c'est-à-dire avec le *statu quo*.

Qu'en est-il précisément de ce modèle ? Quels espoirs sont fondés en lui ? Quelle légitimité peut en soutenir l'émergence dans le cadre pédagogique, mais aussi dans le cadre politique ? Telles sont les questions auxquelles il est important de répondre.

Si, dans la société contemporaine, il est clair qu'est dévolu à la sphère de la culture et des arts, et surtout des arts contemporains, le soin de devenir le lieu potentiel de redéfinition des conflits sociaux et politiques, quels problèmes le renouveau de l'éducation esthétique et artistique, sous domination du modèle esthétique, est-il censé résoudre ? Donne-t-on cette éducation pour un recours (afin que cette éducation nous « sauve » des violences actuelles) ? Souhaite-t-on la voir

renouveler l'ancien appel à l'émancipation (selon la version des Lumières) ? Ouvre-t-elle une voie sur le chemin de constitution d'une vie meilleure ? Veut-on faire participer les formes artistiques à la redéfinition d'un commun, après la perte de crédibilité des grands récits ? S'agit-il de redéployer un idéal d'individu voué à l'immédiateté d'expériences diverses ?

Une chose, du moins, est certaine. La revendication d'une éducation esthétique et artistique amplifiée, reconduite ou réformée, ne saurait renvoyer seulement à celle d'un contenu à déterminer (en termes de « programme »), ou à une délimitation technique (quels moyens utiliser, où, quand ? quel nombre d'heures requérir ?), voire à des innovations techniques.

La question est bien celle du véritable objet de toute forme d'éducation et d'enseignement général de nos jours, de la situation particulière d'une telle éducation esthétique et artistique dans ce cadre, de sa définition, de ses relations avec les autres disciplines, dans l'édifice scolaire. Elle est aussi celle de ce que cette éducation ou cet exercice de la culture et de l'art, quel que soit l'objet d'appui, promet.

Le modèle esthétique.

Cela étant, sur tous ces plans, nous ne travaillons pas à partir de rien. Nous pensons, le plus souvent, sans en avoir pleinement conscience, à partir d'un héritage (lui-même peu interrogé). Ce dernier est, d'ailleurs, profondément inscrit dans les institutions et les discours pédagogiques soutenant nos démocraties parlementaires. Il s'agit d'un héritage de pratiques et de théories portant sur la place de la culture et de l'art dans une éducation démocratique, sur sa place dans la formation du citoyen (et plus tardivement de la citoyenne).

En effet, il n'est pas impossible d'affirmer que, depuis le XVIII^e siècle, l'idée d'une éducation esthétique n'est séparable ni de celle d'une éducation civique, ni de celle de toute autre forme d'éducation. La question qui a permis de la forger, et qui par conséquent la gouverne, est la suivante : afin d'obtenir une véritable émancipation du citoyen et de l'homme, ne convient-il pas de changer sa manière de sentir ? Et la réponse à cette question ne fait pas de doute. Elle consiste en cette affirmation : en changeant sa manière de sentir, on obtient un « bon » citoyen. Aussi s'agit-il bien d'une question « esthétique », puisqu'elle nous renvoie à la sensibilité et aux relations, historiquement construites, entre les arts et la sensibilité ou le goût.

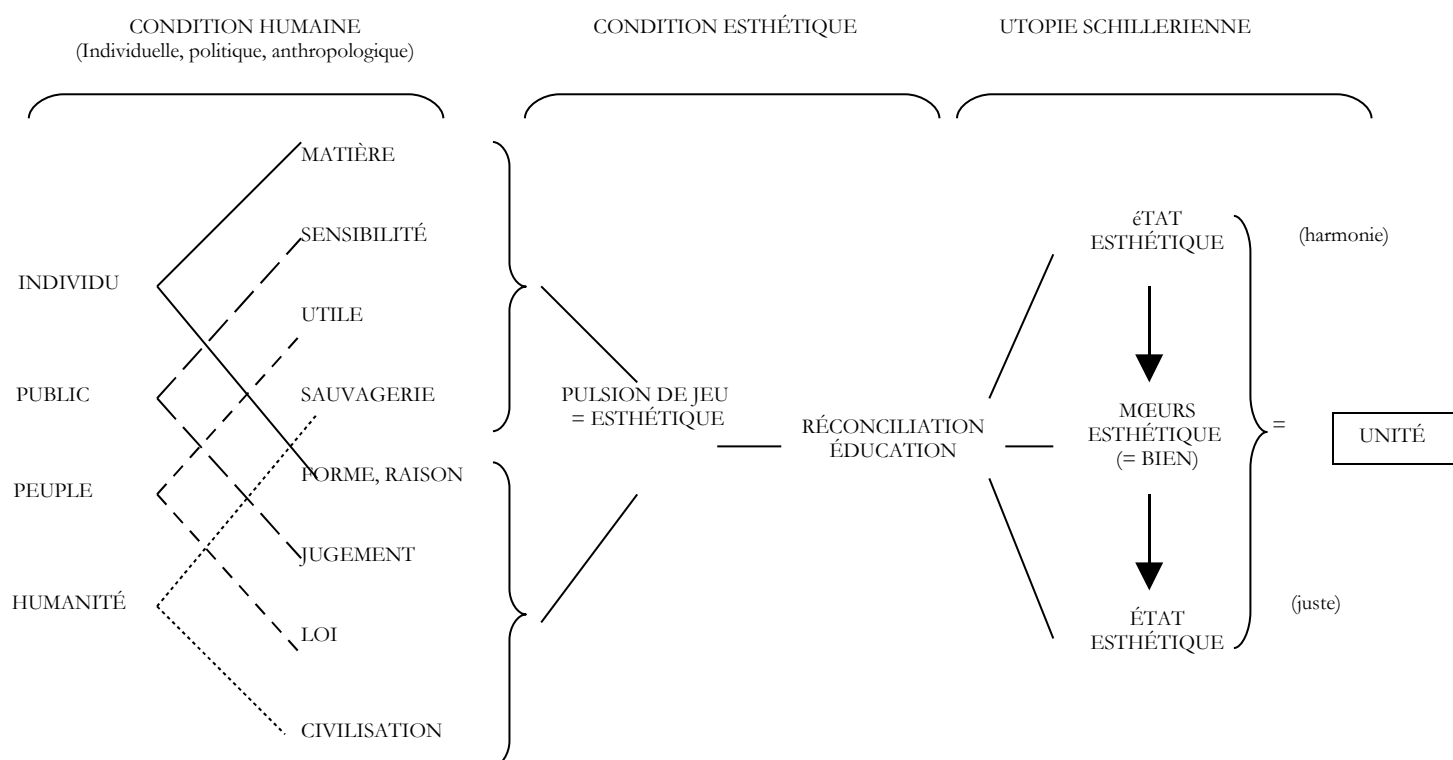
L'éducation esthétique et artistique est classiquement placée sous le titre d'une promesse : promesse du meilleur, d'une excellence ou d'une réconciliation. Cet héritage a, dans le même temps, forgé une conviction, très largement répandue parmi les professionnels de la politique, de l'éducation, de la culture et les artistes. Cette conviction traduit l'espoir que les arts peuvent contribuer à l'éducation des hommes et des femmes. Ils peuvent les aider à trouver des capacités ou des ressources d'action et peuvent les orienter vers un horizon commun.

Cet héritage trouve sa figure majeure dans le modèle de réflexion élaboré par le poète et philosophe allemand Friedrich von Schiller (1759-1805 ; les *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (1794)), qu'on n'a pas cessé de citer depuis cette époque sous des modes et des titres divers, afin de défendre en particulier l'idée d'une éducation esthétique centrale, nécessaire, dans la formation des citoyens.

Cela étant, chez Schiller, la question n'est pas seulement celle d'un recours éducatif à l'art et à la culture. Elle est vraiment celle de concevoir la centralité de l'éducation esthétique, à partir de l'idée selon laquelle l'esthétique et les arts facilitent les belles mœurs (des individus, des publics, des cités et des peuples). L'éducation esthétique aurait donc pour propriété d'élever l'individu, un public, un peuple, ou l'humanité à l'unité de soi-même. En chacun de nous, elle permettrait d'élever le multiple auquel nous vouent nos désirs et la consommation à l'unité du sujet enfin libre. Par conséquent, l'éducation esthétique réconcilie l'être humain avec soi-même, en transcendant ses tensions internes (l'opposition sensibilité/raison ou désir/forme), elle réconcilie la cité, par-delà les divergences des classes sociales, en lui donnant la « belle » forme d'une cité harmonieuse et libre.

L'être humain est primordialement un être divisé (multiple : sensibilité et raison) et par conséquent violent. Mais, en rencontrant des œuvres d'art, quelque chose s'éveille en lui, qui, développé par une pulsion esthétique, dite pulsion de jeu, lui permet de s'élever, par la moralité et la liberté, à l'unité de soi et à la paix. Alors l'être humain cultivé, donc esthétisé (élevé), devient libre, puisque l'esthétique « a pour fin de cultiver la totalité de nos forces sensibles et spirituelles en les organisant le plus harmonieusement possible » (Lettre 20). Il entre dans un état esthétique qui se traduit ensuite en la constitution d'un Etat esthétique. Précisons encore que ce qui arrive à l'individu peut, selon les mêmes processus, arriver à la société, et à l'humanité (par extension de l'individu au public, du public à la cité, et de la cité à l'humanité), pour peu que se forme un Etat esthétique susceptible d'imposer à tous une formation par la culture et l'art.

Le schéma ci-après résume le développement de Schiller.



FRIEDRICH VON SCHILLER, Un système d'homologie pour une utopie politique.
(Source : Christian RUBY)

Ce sont ce schéma de pensée (l'éducation par l'art), les partages auxquels il préside ou remédie (sensibilité/connaissance), et les différenciations qu'il fortifie (culture cultivée et sous-culture), assez adéquats aux perspectives historiques citées, qui, de nos jours, font derechef le lit d'une revendication nostalgique exacerbée. Cette dernière tourne autour de la centralité nécessaire de l'éducation esthétique et artistique, dans le cadre social et dans le cadre scolaire. Cela étant cette perspective, élevée au rang d'une croyance en les vertus de l'art, diffusée et réémergente de nos jours, en France, ne peut pas fonctionner de la même manière. Ce modèle ne peut plus faire l'impasse sur de nombreux problèmes :

- La perpétuation du dualisme sensibilité/pensée ;
- La manière dont on érige socialement des œuvres culturelles et artistiques précises en modèles auratiques de référence ;
- Les conditions de construction et de réception des œuvres « majeures de l'humanité » ;

- La présupposition selon laquelle tout un chacun détient les mêmes compétences culturelles pour accéder à l'art ;
- L'implication du modèle sur la recherche de modes de canalisation des contre-réactions : projets coercitifs et hygiénistes, pédagogies de l'inculcation, suggestions de mimétisme, encouragements à « l'ascension » ou à « l'élévation » sociale et culturelle ;
- La non-reconnaissance de ce qui dans la foule affole, l'informe, le vulgaire, la contagion, et qu'on oppose aux normes de la forme, du cultivé et de la retenue, et la manière dont on juge de « l'absence d'éducation » des uns et des autres.

L'Etat esthétique.

Cette liste n'est évidemment pas close. Elle indique simplement ceci. La répétition aveugle du même modèle nous enferme dans une conception du monde qui est sans doute périmée. Au demeurant, l'Etat esthétique que Schiller appelle de ses vœux, pour être la solution des drames de son époque, correspond à la forme d'Etat qui est nôtre et aux réifications auxquelles elle procède.

Cela signifie-t-il qu'il ne faille rien faire, qu'il soit vain de repenser l'éducation esthétique et artistique, que les expériences pédagogiques tentées par les uns et les autres soient vouées à l'échec ? Certes non. Mais il est sans aucun doute important de penser correctement les projets élaborés, afin de ne pas les laisser se perdre dans la réémergence et le redéploiement actuels d'un modèle esthétique généralisé d'une société esthétisée, apparemment critique, mais qui nous égare dans des instrumentalisations et des réifications.

L'imposition de ce modèle est désormais liée au développement de l'Etat esthétique qui est pour nous une réalité, alors qu'il constituait, répétons-le, un projet pour Schiller. Un Etat esthétique ? C'est-à-dire, en première approche, un Etat pour lequel les arts et la culture sont devenus un recours, une nouvelle forme religieuse, et un simple mode de communication destiné à renforcer un consensus social et politique fondé sur la seule juxtaposition des individus.

En sacrifiant les projets d'éducation esthétique et artistique aux doctrines et directives de l'Etat esthétique, nous les perdons dans les nouvelles normes sociales dans lesquelles l'opérativité de la culture et des arts est mise à contribution dans les systèmes de médiation afin de donner à chacun matière à fabuler, à dresser des petits récits sans conséquences. Et cela, évidemment, tant au détriment de la puissance critique des citoyennes et des citoyens, qu'au détriment de la puissance critique des œuvres. L'œuvre est alors consommée, appelée à faire œuvre utile. Encore cela ne signifie-t-il pas que les œuvres soient à l'aise dans ce système et s'y plient complètement. En tout cas, elles *servent* dans les nouvelles conceptions des politiques culturelles et/ou de la politique éducative.

Pourquoi l'art serait-il particulièrement une *valeur* éducative et l'éducation d'ailleurs aussi une *valeur* ? Les problèmes politiques ne peuvent-ils être résolus que par la voie esthétique ? Sommes-nous certains que la beauté seule conduira l'homme jusqu'à la liberté ? De quelle liberté parlons-nous ? L'art a-t-il réellement ce pouvoir de reconstruire l'harmonie et l'unité politiques perdues, si d'aventure elles sont perdues (ce qui suppose qu'elles aient été) ?

D'autres principes d'éducation.

Il nous semble que nous pouvons penser et procéder autrement. Nous pensons même que cela peut constituer le véritable objectif d'une réflexion pédagogique actuelle portant sur l'esthétique et l'artistique : apprendre à faire la critique de l'Etat esthétique, la critique des grands récits sans tomber dans l'individualisme, la critique de la panesthésie médiatique (de la pénétration des médias dans les structures psychiques et sociales) et du modèle esthétique d'éducation.

Une œuvre de culture, ou une œuvre d'art, n'est ni une chose (qu'on pourrait se contenter d'approcher par des connaissances techniques ou « historiques ») ni une valeur (qu'on devrait

célébrer) ni un objet de communication. C'est une proposition qui est adressée aux personnes et aux citoyens afin que leur sensibilité ou leurs relations soient interrogées et qu'ils trouvent leurs propres règles de conduite dès lors qu'ils se lancent dans des « exercices de soi » appelés par les oeuvres. Une œuvre est un moment dans une interférence, au sein de laquelle chacun se trouve mis en question aux fins de transformation culturelle de soi. La culture ne saurait donc sanctionner la victoire de l'immédiateté de la chose, la victoire de modèles à imiter ou la victoire de modèles nationaux. Œuvrer consiste moins à élever des prétentions universelles à la validité qu'à construire des propositions susceptibles de structurer des oppositions et des différends promoteurs.

À ce titre, le moment de l'art contemporain, qui devient une référence essentielle de l'analyse d'une éducation esthétique et artistique envisageable, ne correspond à rien d'autre qu'à ce moment où la question du spectateur demeure de moins en moins celle de l'accommodation rétinienne ou de l'enfermement dans la contemplation. Le spectateur contemporain, d'un art contemporain qui n'est pas obnubilé par les objets, qui est aux antipodes de l'objet d'art isolé et auratique, d'un art qui récuse donc la réification de la relation sujet-objet, est conduit à se libérer définitivement de la régulation esthétique, dans la mesure où cette dernière rend le spectateur incapable de se reconnaître comme présence sociale, le fige dans un espace artistique intouchable, et laisse croire que seuls des objets peuplent le monde de la culture. Nous avons cru pouvoir discerner dans ce dernier moment l'émergence d'une problématique de l'interférence, opposée à celle du consensus imposée par l'esthétique.

Dès lors, l'interaction entre la conception d'une éducation culturelle et artistique et l'art contemporain permet sans aucun doute de redéfinir un certain nombre d'exercices possibles à mettre en jeu dans le contexte contemporain de la réception des oeuvres. Par conséquent aussi dans le contexte de l'école.

Premier exercice : que chacun accepte de se mettre en jeu, à certains moments de son existence, dans le rapport moins avec une personne, qu'avec une œuvre, apparemment moins exigeante, en réalité plus difficile à rencontrer et à côtoyer. À cette fin, chacun doit accepter de s'ouvrir à un « autre », à autre chose que soi. Chacun doit se tenir prêt à abandonner sa position première, à être dérangé, au moins momentanément.

Deuxième exercice : que chacun apprenne à s'interroger sur ses compétences, tant relativement à lui-même que relativement à toute autre chose que soi.

Troisième exercice : que chacun se rende compte de ce qu'est une perception (espace et temps). Qu'on ne perçoit jamais rien d'emblée, la perception n'étant pas un mécanisme, que le cumul des impressions ordinaires ne fait pas une perception. Mais qu'après tout, l'avantage de l'amateur est aussi qu'il peut rencontrer des oeuvres au hasard des propositions qui lui sont faites, puisqu'il est plus disponible que celui qui se force à regarder ou à écouter professionnellement un seul genre d'oeuvres.

Quatrième exercice : que chacun apprenne à se méfier de la rumeur qui précède toute œuvre (une information sur une œuvre ne fait pas l'œuvre), et instaure un horizon d'attente heureusement bouleversé chaque fois par la confrontation réelle avec l'œuvre. Que personne ne croit pouvoir regarder l'œuvre d'emblée à partir d'une sensibilité vierge ou « primitive ».

Cinquième exercice : apprendre que la mémoire n'est pas cumulative, mais un processus alternant résurgences et oublis, au point que l'accumulation d'exercices passés n'est pas la garantie d'une « bonne » contemplation ou d'une « bonne » audition, et encore moins d'une absence de contemplation, au droit de l'art contemporain.

Sixième exercice : chacun doit encore comprendre que l'œuvre d'art s'accompagne nécessairement de la conscience d'avoir à partager en public, même sur le mode privé, un objet qui a la propriété de s'adresser à tous. Que les fonctions d'interférence entre les spectateurs sont activées par les œuvres au point de solliciter en permanence leur capacité à fabriquer des archipels momentanés de solidarité.

Apprendre à se dépendre de soi.

Ce qui demeure essentiel est de se demander quelles incidences la mise en exercice de soi, en rapport avec l'oeuvre contemporaine, peut avoir sur le rapport de l'élève à la règle et en quoi cet exercice de se confronter à la production artistique est porteur d'une transformation de soi ? À cet égard, les oeuvres contemporaines fabriquent plutôt du dissensus que ce consensus qui postule un spectateur universel. Les oeuvres ne s'adressent pas à l'Homme ou à une compréhension universelle. Elles nous obligent plutôt à remarquer que le sens commun est désormais réfugé dans la consommation.

Il convient donc sans cesse de faire comprendre qu'il faut conquérir de la distance, creuser la distance avec le consommatoire et le communautaire pour mieux se relier aux autres.

Cette vigilance, il convient de la déployer sans cesse parce que trop d'expériences pédagogiques autour de la culture et des arts se contentent :

- D'instrumentaliser des oeuvres ;
- De confondre esthétique et esthétisme, esthétisme et artistique, autrement dit de confondre l'expérience ordinaire et l'exercice artistique ;
- De diffuser la croyance en une « créativité » qui équivaldrait à de l'art, ce qui revient à laisser croire que le rythme de la vie et l'intensité affective du quotidien relèvent aussi de l'art ;
- De jouer sur l'idéologie de l'artiste comme substitut d'une attraction perdue ;
- D'oublier que, dans tous les cas, l'école participe à la reconnaissance des oeuvres comme oeuvres d'art ;
- De se contenter de garder la même idéologie que précédemment.

Avons-nous répondu à la question posée ? Quoi qu'il en soit, nous avons tenté de construire, autant que possible, avec vous, une philosophie de l'éducation (culturelle, esthétique et artistique) contemporaine, en nous appuyant sur les pratiques esthétiques et artistiques notamment de l'art contemporain (pour autant qu'elles nous proposent de nouvelles manières de pratiquer la culture et la politique).

D'un mot, pour finir, notre thèse ne consiste pas à refuser les pratiques des enseignants, ou à récuser le développement de l'art à l'école, ou l'expansion de pratiques artistiques en public. Elle veut contribuer plutôt à en penser les limites, et sans doute aussi à refuser de les laisser englober dans les orientations politiques amorcées par le modèle esthétique.

* L'auteur : Christian Ruby, Docteur en philosophie, enseignant (Paris). Dernier ouvrage paru : *Nouvelles Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Bruxelles, La Lettre volée, 2005.

Bibliographie :

- Abadie Daniel, Autissier Anne-Marie, Baudson Michel, et al., *Médiation de l'art contemporain, Perspectives européennes pour l'enseignement et l'éducation artistique*, Paris, Jeu de Paume, 2001.
- Boltanski Luc et Chiapello Eve, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.
- Carroll Noël, *L'expérience de l'oeuvre d'art, Quatre concepts de l'expérience esthétique*, 2001, in *Esthétique contemporaine, Art, représentation et fiction*, textes réunis par JP. Cometti, J. Morizot, R. Pouivet, Paris, Vrin, 2005.
- Cassandre, *10 ans d'action artistique, 1995-2005*, Cassandre-Hors Champ/Editions de l'Amandier, 2006.
- Chaintreau Jean-François (directeur de projet au ministère), *Education artistique et culturelle : une priorité politique*, In Culture et recherche, ministère de la Culture, n° 106-107, Décembre 2005.
- Collectif, *Culture publique*, quatre volumes : *L'imagination au pouvoir, Les visibles manifestes, La modernisation de la culture publique, La Culture en partage*, Paris, Sens et Tonka, et la revue *Mouvement*, 2005
- Debord Guy, *La Société du spectacle*, 1967, Paris, Lebovici, 1987.
- Dewey John, *Expérience de l'art (Art as experience)*, 1931, Paris, Farrago, 2005.
- Goodman Nelson, *L'art en action*, in Cahiers du Musée national d'art moderne, 41, 1992, p. 7sq.
- Foster Hal, *Le Retour du réel*, Bruxelles, La Lettre volée, 2005.
- Kerlan Alain, *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*, Québec, Laval, Presses Université de Laval, 2004.
- Kustoscz Isabelle (dir.), *Art et savoir, de la connaissance à la connivence*, Paris, L'Harmattan-USTL, 2004.
- Lyotard Jean-François, *Le postmoderne expliqué aux enfants*, Paris, Galilée, 1986.
- Lismonde Pascale, *Les arts à l'école*, Paris, Gallimard, 2002.
- Menger Pierre-Michel, *Profession artiste, extension du domaine de la création*, Paris, Textuel, 2005.
- Poulot Dominique, *Une histoire des musées de France, XVIII°-XIX° siècle*, Paris, La Découverte, 2005.
- Raison présente, *Esthétique et philosophie*, Paris, n° 154, juin 2006.
- Rancière Jacques, *Malaise dans l'esthétique*, Paris, Galilée, 2005.
- Ruby Christian, *Nouvelles Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Bruxelles, La Lettre volée, 2005 ; *Expérience ou exercice de l'art*, en collaboration avec l'artiste Slimane Raïs, Genouilleux (01), La Passe du vent, 2005 ; *Les Résistances à l'art contemporain*, Bruxelles, Labor, 2002 ; *L'Art public, un art de vivre la ville*, Bruxelles, La Lettre volée, 2001 ; *L'Etat esthétique, Essai sur l'instrumentalisation de la culture et des arts*, Bruxelles, Labor, 2000.
- Schiller Friedrich (von), *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Paris, Aubier, 1992.
- Shusterman Richard, *La Fin de l'expérience esthétique*, Paris, Pup, 1999.
- Wallon Emmanuel, interview, dans *L'Enseignant*, Janv. 2006, « Sur l'enseignement des arts à l'école ».
- Waresquiel de Emmanuel (dir.), *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959*, Paris, Les Éditions Larousse et Les Éditions du CNRS, 2001.