

La médiation et le politique : détour par l'esthétique

Jean Paul FILIOD

Université de Lyon (Lyon 1 – Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, INSPÉ)
Centre Max Weber (UMR 5283), Équipe *Travail Institutions Professions Organisations* (TIPO)

Préambule

Tout d'abord, merci aux organisatrices et organisateurs de m'avoir invité à clore cette journée, le verbe *clorre* étant très contextuel, étant donné que j'aimerais plutôt offrir une ouverture, à la fois modeste et ambitieuse, pour penser la question de la médiation. Mais pour que le propos soit mieux compris, il convient de situer depuis quel endroit il est construit. Voici donc, selon la formule consacrée, « d'où je parle ».

Formé à la sociologie et à l'anthropologie, dans un premier temps dans le domaine de la vie domestique et de la culture matérielle, j'ai été amené, suite à mon recrutement à l'Institut universitaire de formation des maîtres de Lyon (IUFM, devenu ESPÉ en 2013, puis INSPÉ en 2019), à m'intéresser au travail enseignant, puis au travail artistique, à travers une recherche sur un « programme de résidence d'artistes en école maternelle » (*Enfance Art et Langages*, Ville de Lyon, 2002-2015)¹. Depuis 2017, je travaille avec des enseignantes et des musiciens à l'école élémentaire Jules Ferry, à Villeurbanne, dans le cadre d'une recherche inspirée par la publication d'un ouvrage qui interroge les formes de collaboration au travail, notamment dans le cadre des partenariats artistiques². D'un point de vue plus personnel, la musique prend une grande place dans ma vie quotidienne et dans mes tropismes culturels, et cela a rejailli sur ma vie professionnelle et le choix de m'orienter vers les sciences humaines et sociales, singulièrement l'ethnologie et l'anthropologie. Comme je l'explique dans un ouvrage collectif³, l'ouverture à la diversité des musiques et à leurs formes a joué un rôle dans l'attrait qu'a exercé sur moi l'ethnologie. Bien que beaucoup d'eau ait coulé sous les ponts depuis, j'ai conservé cet intérêt pour la musique, les musiques, et la fréquentation professionnelle des artistes, pas uniquement musicien·nes, m'a fait comprendre certaines choses sur leurs manières de faire et d'envisager les pratiques, notamment lorsqu'elles sont mises en jeu dans des milieux scolaires et éducatifs.

Côtoyant le monde de l'éducation artistique et culturelle depuis toutes ces années, j'ai réalisé à quel point les conceptions en étaient plurielles, constatant avec Nelson Goodman une « confusion fréquente de finalités qui s'entremêlent », « un salmigondis de finalités hétéroclites », certain·es pensant que son but est de « fournir les moyens de récréation ou de fuite », quand pour d'autres il s'agit de favoriser « le développement de la personnalité » ou « l'élévation spirituelle ou morale » ou « l'élévation sociale » ou « l'amélioration des compétences pratiques, etc. »⁴.

¹ Dans ce programme créé en 2002, un·e artiste s'installait environ un quart du temps scolaire au cœur d'une école maternelle pour une durée pouvant aller jusqu'à trois ans. S'engageait alors un travail d'équipe avec les enseignant·es, le personnel de l'école, les parents, les équipements culturels. En 12 ans, 38 résidences ont concerné près de 1.200 enfants par an, surtout dans des écoles en éducation prioritaire. Les artistes provenaient de domaines très divers : arts plastiques et visuels, chorégraphie, musique, plus rarement théâtre, le tout mêlé des variantes que l'histoire des arts a charrié avec elle, incluses des formes hybrides ou multidisciplinaires. En parallèle, un centre de ressources proposait une conséquente documentation, organisait des colloques, des séminaires, des journées d'études et des formations sur l'art et l'enfance. J'ai été engagé comme chercheur dans ce dispositif entre 2004 et 2016, produisant, seul ou en co-laboration, 8 rapports de recherche, 17 articles et un site internet issu d'une recherche-développement menée entre 2011 et 2014. Ce site (espe-eal.univ-lyon1.fr) comporte des extraits vidéo de terrain, les rapports téléchargeables et des archives du site d'*Enfance Art et Langages*, supprimé en 2016 par la Ville de Lyon. D'autres publications sont disponibles sur ma page web : centre-max-weber.fr/Jean-Paul-Filiiod.

² J.P. Filiiod, *L'éducation en partage. Une sociologie anthropologique du travail éducatif*, Louvain-la-Neuve, éd. EME, 2018. La recherche au sein de l'école Jules Ferry est inscrite dans le cadre des LÉA (lieux d'éducation associés), dispositif créé par l'Institut français de l'éducation (IFÉ) en 2010 (<http://ife.ens-lyon.fr/lea>).

³ « Jean Paul Filiiod », dans *Comment je suis devenu ethnologue*, sous la direction d'A. Dhoquois, Paris, Le Cavalier Bleu, pp. 95-109.

⁴ N. Goodman, *L'art en théorie et en action*, Paris, éd. de l'Éclat, 1996, p. 82.

Le pluriel n'a donc pas de mal à l'emporter, et comme toute situation de pluralité, elle peut donner lieu à des mises en contact, de manière sereine, tranquille, alténaire ; ou au contraire identitaire, les approches en termes d'identité conduisant, en ces temps étranges que nous vivons, à des concurrences, souvent déloyales et crispées. Ma position de chercheur en sciences sociales a été justement nourrie par les réflexions des anthropologues sur l'altérité, et sur la manière de l'exercer dans le travail de terrain, à savoir construire une posture qui situe le chercheur à distance à peu près égale de tous les acteurs. Et on imagine combien cela peut être difficile, surtout lorsqu'ils sont nombreux.

Ma proposition part donc de cette pluralité irréductible, à partir de laquelle je cheminerai pour aller petit à petit vers ce que j'appelle « l'esthésique » entrée parmi d'autres pour penser la médiation. Cela passe par un premier sas : celui de la déhiérarchisation. La médiation est déhiérarchisante, comme le sont d'ailleurs, dans leurs fondements, l'anthropologie et son pendant méthodologique, l'ethnographie.

Pluralité et faire-ensemble : déhiérarchiser

Il en a été beaucoup question lors des moments de cette journée auxquels j'ai assisté (ateliers en fin de matinée et l'après-midi, table ronde l'après-midi) : les situations touchant à la médiation et à l'éducation artistique sont d'ordre politique. Il y a bien des façons d'entendre le mot « politique ». Ici, j'entends le fait d'entrer dans une logique politique dans le sens de prendre acte de la coexistence des êtres, tout en prétendant aller au-delà : être ensemble est notre condition ; vivre ensemble est notre projet ; faire ensemble est la condition de sa réalisation. Ce n'est pas simple, du fait des différences, qui rendent *autres*. Partout nous côtoyons des autres, et l'altérité demande des efforts pour réduire l'écart entre nos différences. Et avec certain·es autres, l'écart est grand.

Alors, pour que nous ne nous maintenions pas dans une identité qui n'aurait de raison d'être qu'elle-même pour elle-même, pour que l'altérité ait une place au cœur des situations que nous interrogeons, il convient de déhiérarchiser. Accéder à l'autre, à un·e autre, implique de contourner les obstacles potentiels que sont les spécificités de chacun·e.

Pour les artistes, cela commence souvent par démystifier les représentations communes de ce qu'un·e artiste, à savoir un être soumis au seul régime de l'inspiration avec un grand I : il s'agit de « désacraliser l'artiste », pour reprendre une expression souvent entendue sur mes terrains de recherche. Cette image d'un·e artiste transcendé·e par la Création est cependant tenace⁵, ce qui peut se comprendre : l'art est un monde traversé par des valeurs et donc des hiérarchies, il est constitué de « langages »⁶. Mais les changements dans l'histoire de l'art et des arts, en particulier au XX^e siècle, ont été tels que l'idée d'un art aux valeurs relatives a fait bien du chemin. D'autre part, les sociologues de l'art se sont évertué·es, depuis près de 40 ans, à montrer et démontrer combien le travail artistique était un travail au même titre que dans d'autres métiers et professions⁷.

Déhiérarchiser le statut d'artiste, mais pas seulement : tout statut, qu'il soit social, socioprofessionnel ou générationnel. Par exemple, dans le cadre d'interventions de musicien·nes ou d'artistes en milieu scolaire, la hiérarchisation adulte-enfant est interrogée, par les artistes eux-mêmes, en termes d'accès à un « égal-à-égal »⁸, mais qui ne se comprend pas sans un examen de situations concrètes : cet égal-à-égal n'est pas absolu, il s'insinue dans un jeu subtil entre relation asymétrique et relation symétrique au fil de l'action et qui interroge fortement la notion d'autorité⁹, si problématique de nos jours.

Au-delà des statuts, la déhiérarchisation opère sur un autre plan : celui de l'art lui-même.

La référence à l'art ne va pas de soi. C'est une forme sociale et culturelle construite, pour laquelle des gens s'opposent souvent, voire s'invectivent, en tout cas se distinguent. Ce qui est « *génial* » pour les uns peut être « *nul* » pour les autres, et certaines œuvres d'art laissent même indifférent. La sociologie de la culture¹⁰ continue

⁵ E. Kris, O. Kurz, *La Légende de l'artiste*, Paris, Allia, 2010 (1^{re} éd. en allemand : 1934).

⁶ N. Goodman, *Langages de l'art : Une approche de la théorie des symboles*, Paris, Hachette, 2005 (1^{re} éd. en anglais, 1968).

⁷ H. Becker, *Les Mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 1988 (1^{re} éd. en anglais : 1982). P.-M. Menger, *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*, Paris, Seuil, 2002. M.-C. Bureau, M. Perrenoud, R. Shapiro (dir.), *L'Artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2009. M. Buscatto, « Travail artistique ». in A. Bevort, A. Jobert, M. Lallement, A. Mias (dir.), *Dictionnaire du travail*, Paris, PUF, 2012, pp. 798-803.

⁸ J.P. Filiod, A. Kerlan, « La relation artiste/enfant entre asymétrie et égalité. Propos et regards d'artistes en résidence en milieu scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 40, 2014, pp. 467-488.

⁹ J.P. Filiod, *L'éducation en partage*, op. cit., p. 20 à 32.

¹⁰ Impulsés par les travaux de Pierre Bourdieu et de ses équipes (*L'amour de l'art, Un art moyen, La Distinction*, publiés entre 1966 et 1979), ce domaine est un des nombreux secteurs de la sociologie, et sans doute l'un des plus stables.

de montrer et démontrer les différences d'appréciation des œuvres artistiques selon les milieux sociaux. L'art est objet de passion(s), le goût est en jeu, est un enjeu, le débat sur le goût des uns et des autres suscite des passions, voire des tensions et des frictions.

Par ailleurs, selon une distinction classique, l'artiste est du côté de la *poiesis (invention)*, quand celui qui regarde, écoute, sent, est du côté de l'*æsthesis (sensibilité)*. Cette distinction peut nous faire penser que l'expérience artistique est du côté de celui ou celle qui produit l'art, soit l'artiste, le créateur, et que celui ou celle qui le reçoit, et donc ne le produit pas, ne vivrait qu'une expérience *esthétique*. Cette distinction est-elle pertinente pour interroger la médiation artistique et culturelle ?

Non pas l'art ou l'esthétique, mais l'esthésique

Le terme d'*esthétique* est chargé d'histoire : c'est par ce mot que le philosophe allemand Georg Friedrich Hegel a nommé cette « *philosophie de l'art* », qui est « *philosophie des Beaux-Arts* »¹¹. L'esthétique, c'est les Beaux-arts, c'est la beauté, une beauté supérieure à celle de la nature. Être « esthète » c'est aimer ce qui est beau, et donc avoir une idée précise de ce qui ne l'est pas, et au passage, ne pas hésiter à le faire savoir. Hiérarchisation, le retour. Quelque chose de beau est en effet supérieur à quelque chose qui ne l'est pas. Dans le milieu de la musique, certains considèrent, malgré les bouleversements de codes qui ont eu lieu au cours du XX^e siècle et qui ont homologué des genres musicaux jusqu'au plus déstructuré, que certaines musiques n'en sont pas et ne méritent même pas d'être appelées ainsi. L'histoire de l'art agit comme un « récit », porteur d'« une généalogie critique », « à travers trois sous-ensembles : *peinture, sculpture, architecture* »¹². Mais, selon ce même auteur, le critique d'art Nicolas Bourriaud, une définition actualisée de l'art, permettant notamment de toucher de près les enjeux et la logique de cette « esthétique relationnelle », serait celle-ci : « l'art est une activité consistant à produire des rapports au monde à l'aide de signes, de formes, de gestes ou d'objets »¹³. Évitant le problème du beau et la classification des œuvres et des genres, cette manière de voir l'art déhiérarchise les questions artistiques et dépasse même le cadre strict de l'art, puisqu'il y a bien d'autres activités produisant des rapports au monde à l'aide de signes, de formes, de gestes ou d'objets : ainsi la science, le rêve, ou encore le jeu.

Plutôt orientée vers les arts plastiques et visuels, l'approche de Bourriaud peut être transposée à la musique. En effet, à différents moments de cette journée, il a été question d'opérer des rencontres, de faire de la musique un objet médiateur à partir de ce qu'elle est, et ce, quelle que soit l'œuvre. Il s'agit en quelque sorte, à partir d'une approche pragmatique, de la considérer comme une combinaison de sons organisés ou s'organisant de telle sorte qu'elle forme un objet musical, donc *a minima* une œuvre. C'est dans ce sens qu'un des participants à un atelier a soulevé le paradoxe de la médiation musicale : en laissant de côté la prédominance de la technique instrumentale, les aspects proprement académiques de la musique, on accède à des choses comme la « pulsation », le « phrasé », le « rythme », l'« intensité », soit des fondamentaux de la musique. Je l'ai rencontré chez beaucoup d'artistes du programme *Enfance Art et Langages*, qui se positionnaient à l'échelle du corps, de l'espace, du temps, du rapport à l'autre, attitude phénoménologique que les enseignant-es n'avaient pas toujours, certain-es profitant d'ailleurs de la présence des artistes pour apprendre à l'acquérir.

Les occasions de nous rencontrer autour de la musique ne manquent pas. De nombreux récits, au cours de cette journée, ont fait état de ce que portent et apportent ces expériences de médiation, qui ont valeur d'« aventures » (laisser *ad-venir*). Toute œuvre peut alors faire office d'objet médiateur, et nombre d'artistes tiennent à cette idée que, quel que soit l'être humain qu'on a en face de soi et avec soi, la pratique artistique proposée trouvera de toute façon un écho, une résonance, un motif d'apprentissage. Mais, lorsqu'un sujet s'engage dans une pratique initiée par un-e artiste, de quelle nature est cette expérience ?

Répondre à cette question demande d'être proche, voire très proche, d'un sujet qui fait cette expérience. Or, si l'on suit John Dewey, « Il y a constamment expérience, car l'interaction de l'être vivant et de son environnement fait partie du processus même de l'existence »¹⁴. L'expérience est ainsi prise dans un flux continu que je ne peux donc jamais vraiment saisir en tant que tel. Ce que je saisis, c'est un rapport sensible et intelligible à un monde, fait d'espaces, de temps, d'objets matériels, éventuellement d'autres humains ; c'est dans cet espace liminal, le

¹¹ G.W.F. Hegel, *Esthétique, Textes choisis*, Paris, PUF, 1984, page 11 (italiques d'origine). L'ouvrage se compose d'un ensemble de cours donnés au début du XIX^e siècle.

¹² N. Bourriaud, *Esthétique relationnelle*, Dijon, Les Presses du Réel, 1998, p. 111.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ J. Dewey, *L'art comme expérience*, Publications de l'Université de Pau, éditions Farrago, 2005 [1^{re} éd. en anglais, 1934], p. 59.

« seuil de l'expérience »¹⁵ que ce situe l'esthétique, base à partir de laquelle est possible un travail avec un-e autre, des autres, les autres.

Esthétique, esthésie : le mot le plus connu qui résonne avec celui-ci est sans doute *anesthésie*, issu du vocabulaire médical et entré dans le langage commun du fait d'un recours de plus en plus partagé aux opérations qui la nécessitent. Il est intéressant de constater que ce mot signifie la perte de sensibilité et qu'il est bien plus utilisé que son contraire. Pourtant, le mot *esthésie* a une existence déjà ancienne ; le dictionnaire Le Robert date son origine à 1846. Ce mot dit également quelque chose d'assez simple puisque sa définition se limite à : « aptitude à percevoir des sensations ». Elle nous concerne donc tous et toutes : l'aptitude à percevoir des sensations est un phénomène humain, aucun-e de nous y échappe, même les sujets ayant un déficit sensoriel. Tout le monde a un corps, des sens, pas toujours tous et pas toujours aiguisés de la même manière, mais nous les avons. Admettons donc qu'un flot continu nous traverse en permanence et que l'esthétique niche là, prêt à être cueilli si on le juge utile, voire nécessaire. Mais, paradoxalement, il n'est pas toujours facile d'y accéder, peut-être parce qu'on n'ose pas, ou parce que l'esthétique et l'artistique lui font ombrage. Accéder à l'esthétique demande sans doute de mettre volontairement et consciemment ses goûts, et donc ses jugements de valeur, de côté.

Laisser de côté ses goûts, oublier l'art et l'esthétique, négliger, au moins pour un temps, les comparaisons hiérarchisantes, tout ceci permettrait de prêter délibérément une attention au domaine de l'expérience, prise dans un flux continu, condition nécessaire pour partager une pratique artistique. Mais cette manière de "redescendre", en quelque sorte, au niveau de l'esthétique, présente un risque : celui de se laisser porter sans réfléchir par le bain de sensations qui s'offre à nous. Si le plaisir qui en découle est bien présent, comment composer avec, alors que je suis censé-e réaliser un travail, construire une démarche professionnelle au sein d'institutions complexes qui tolèrent assez peu les bains de sensations ? Par chance, il existe, au-delà de la sensation et de la perception immédiates, tout un monde, avec du langage, de la pensée, des mots, des choses et des idées qui irriguent notre monde commun. Si l'expérience s'écoule dans un flux continu, ce processus fait vivre ensemble le sensible et l'intelligible, les sens et le sens ; le travail de médiation a sans doute pour finalité de les saisir ensemble.

Construire à partir de l'esthétique : retour vers le politique

Nous voici donc au seuil de l'expérience. Avec, d'un côté, un sujet apte à percevoir des sensations, et de l'autre, le monde et ses signes, ses objets, ses formes, ses espaces et ses temps. Ce qui est bien différent de : d'un côté, un artiste créateur, de l'autre un humain récepteur.

En partant de l'esthétique, je me concentre sur les sensations que me procure l'activité, je reçois des formes, des sons, des gestes, des mouvements, des postures, des signes, qui permettent de me projeter dans une action qui m'emmène quelque part, quitte à rencontrer, mais plus tard, l'esthétique et l'artistique. Ceci compte toutefois moins que le fait suivant : le sujet qui vit et fait cette expérience peut estimer être devant une certaine « originalité », une « nouveauté par rapport à ce qui a existé », un inédit qui se manifeste dans le « moi expressif »¹⁶.

Donnée à tous et toutes, cette expérience à l'interface de soi et du monde, est partageable. Les contextes dans lesquels elle peut prendre place sont donc décisifs pour l'élaboration d'un monde commun qui s'appuierait sur l'esthétique. Mais cette approche, de nature phénoménologique, prend place, nous l'avons dit, dans un contexte, au cœur d'institutions complexes mêlant des acteurs sociaux de différents milieux et univers qui s'adonnent à des activités de natures très diverses. C'est dans ce monde que les médiateurs et médiatrices arrivent, et quelques-unes l'ont dit aujourd'hui, cette arrivée ne se fait pas sans sentiment de solitude, d'isolement, avec un manque de formation en amont et de manque de temps d'analyse de l'expérience en aval. Dans ces contextes où l'on intervient (littéralement *venir entre*), des mondes communs sont difficiles à construire. Parce que les contextes ont tendance à différencier les sujets individuels et collectifs que nous sommes, au point, souvent, de produire ou d'entretenir des hiérarchies et des inégalités, qu'un simple et béat recours au Soi et au Monde ne permet pas de briser. La rencontre avec le contexte, par exemple scolaire, implique des adaptations, des ajustements, des négociations. Négocier avec le contexte, c'est se rendre compte de la diversité des acteurs sociaux dans toutes leurs différences, et heureusement, ces ajustements n'entravent pas les situations où se manifeste l'égal-à-égal, l'approche esthétique permettant justement de le faire émerger.

¹⁵ J.P. Filiod, *Le sensible-comme-connaissance. Évaluer les pratiques au seuil de l'expérience*, Rapport de recherche, Université Claude Bernard Lyon 1 – ESPÉ, Ville de Lyon, 2014 : <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=4307893>

¹⁶ J.-M. Schaeffer, « Originalité et expression de soi », *Communications*, n° 64, Paris, Seuil, 1997, p. 90.

Alors si nous nous accordons sur le fait que cette attitude phénoménologique est au fondement de la médiation, lorsque nous sommes plusieurs, comment la partager ? En nous concentrant sur ces composantes-là : le corps, le soi, autrui, le monde, l'espace et le temps. L'entrée par les sens n'a de sens que dans des espaces intersubjectifs construits sur l'écoute et la patience, en vue de dégager des significations, d'en élaborer les formes de partage, et peut-être de mieux décider dans quel sens orienter l'action. Cela demande de s'attacher aux formes, aux signes, aux gestes, à ce qui est produit, en tenant donc à distance des jugements de valeur préconstruits, pour construire de nouvelles formes d'action, qui sont autant de potentiels îlots de résistance. De résistance il fut question au cours de cette journée, et de manière explicite lors de la table ronde de cette après-midi. Nous retrouvons là le politique...

... mais non pas un politique venant d'« en haut » ou d'« en-bas », selon la manière schématique, binaire et assez courante dont il est présenté (en gros, l'État en haut, le Peuple en bas). Non, un politique plus diffus, qui part de l'échelle de l'expérience, donc du local, voire de l'infra-local. C'est là que vit et se vit cet esthésique à partir duquel il s'agit de construire nos actions, et où il y a de la résistance. En mettant bout à bout ces expériences et ces résistances, nous avons là une sorte de *politique étendu*, fondé sur le double postulat phénoménologique et pragmatique que j'ai essayé de défendre ici.

Reste la médiation. Dans ce politique étendu, nous pourrions tous et toutes être médiateurs et médiatrices, parce que nous sommes citoyens et citoyennes et que nous vivons, jusqu'à preuve du contraire, dans une société démocratique. Mais d'un autre côté, nous ne le sommes pas, car « médiateur » (le féminin est peu utilisé, il me semble) est devenu un métier, à peu près en même temps qu'on a vu fleurir les « chargé-es de mission ». Médiateur culturel, social, familial, judiciaire, médiateur de Radio France ou de la République... Alors, puisque les institutions précisent en général de quoi le médiateur est la médiation (c'est moins la cas des chargé-es de mission...), dire « médiateur musical », comme cela se fait, a du sens. Mais à condition de problématiser un peu mieux ce travail de médiateur spécifique, la réflexion proposée ici pouvant faire partie des entrées possibles.

Alors la musique... Quelque chose a surgi chez moi dans l'après-midi : j'ai réalisé que la musique en tant que telle avait eu peu de place dans cette journée. Le contraire arrive, je le sais, et le fait de n'avoir qu'une journée empêche parfois la tenue d'ateliers de pratique, de concerts en présence des artistes avec qui on peut échanger. Après tout, ce manque ne venait peut-être que de moi : un besoin de musique que j'ai eu soudainement, le manque du casque à écouteurs que j'utilise parfois pour travailler, sans oublier les formes verbales, écrites ou parlées, omniprésentes dans mon métier. Passons, lorsque j'ai pensé à ce manque de musique, m'est venue à l'esprit une scène vécue récemment sur le terrain de recherche que j'arpente à Villeurbanne dans cette école élémentaire.

Un musicien venait de réaliser une séance de manipulation-improvisation avec des enfants-élèves¹⁷. Ils étaient 16, avaient entre 6 et 8 ans, la séance a duré 40 minutes. Impressionné par la constance du groupe et sa qualité d'écoute – car oui, il n'y eut aucun propos régulateur, aucune manifestation verbale pendant tout ce temps –, une fois la séance terminée, je suis resté avec le musicien dans la classe, en attendant que le deuxième groupe vienne. Je l'ai regardé et lui ai dit : « *Les sons gouvernent* ». Cette phrase m'est revenue aujourd'hui et elle m'interroge à présent que s'achève ce développement sur les relations entre médiation, politique et esthésique.

La forme pédagogique qui a donné lieu à ce moment rare et pourtant plein d'efficacité interroge : nul besoin de hausser le ton, de remettre les enfants-élèves dans le sens de la marche attendue, sinon par quelques gestes non verbaux bien sentis et inscrits dans le processus musical en cours. Celui-ci résultait du simple fait d'avoir à disposition des instruments construits à partir de rebuts (percussifs, mais certains, de métal ou de bois, offraient des résonances ouvrant sur de possibles mélodies) et de se trouver entre êtres humains, dont l'âge importe peu pour ce qu'il y a à faire : produire des sons, répéter des motifs, en jouant sur les silences et en transformant ces « *cellules* » au fil du jeu. La composition s'étend, la durée n'existe plus, les formats courts de l'industrie culturelle sont oubliés, c'est une autre musique... et pour quelques enfants-élèves rencontrés lors de cette recherche en entretiens formels ou informels, « *ce n'est pas de la musique* ». Peu importe, il y a quelque chose de l'esthésique en jeu. Et comme cette séance de 40 minutes est inscrite dans un projet – il y eut un avant, il y a un après –, le recours au verbal est nécessaire pour faire progresser le sens de l'action, le sens du projet.

Il reste que, et la sociologie nous le rappelle sans cesse, les écoles et les classes ne se forment pas au hasard ; les écarts sociaux et culturels et les différences entre ces enfants-élèves sont bien là. Mais les manières de faire ensemble de la musique les obligent à de l'altérité, du partage, de la co-construction, grâce au fait de vivre dans

¹⁷ J'ai utilisé cette catégorie tout au long de mon ouvrage *L'éducation en partage*. Je m'en explique dès la première page. *Op. cit.*, p. 7.

une société démocratique et grâce à l'école républicaine. Le rôle des adultes, enseignant-es, musicien-nes, et donc médiateurs et médiatrices musicales, est ici fondamental. Une question peut alors émerger : que restera-t-il de politique dans ce que ces enfants-élèves auront vécu là ?