

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE DU PROGRAMME DE  
MAÎTRISE EN PHILOSOPHIE

PAR  
RENÉ BEAUPARLANT

EN QUEL SENS L'ÉDUCATION ESTHÉTIQUE DE L'HOMME EST-  
ELLE SOUHAITABLE ?

2012

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## Table des matières

Remerciements.....	iii
Introduction.....	4
1. CHAPITRE UN : SCHILLER.....	8
1.1 Pourquoi s'intéresser à Schiller ?.....	8
1.2 L'œuvre de Schiller dans l'histoire des idées.....	11
1.3 Courte synthèse des <i>Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme</i> .....	19
2. CHAPITRE DEUX : ART ET ÉDUCATION.....	29
2.1 L'époque de la rapidité et du vide.....	29
2.2 L'école contemporaine : une mésadaptée sociale ?.....	34
2.3 Paradigme esthétique en éducation : perspective critique.....	42
3. CHAPITRE TROIS : ART ET POLITIQUE.....	59
3.1 L'époque de la désaffiliation politique.....	59
3.2 L'art contemporain comme lieu de confrontation avec soi et les autres.....	67
3.3 Repenser l'éducation esthétique dans un cadre non-idéaliste.....	85
Conclusion.....	96
Bibliographie.....	102

## Remerciements

J'aimerais tout d'abord remercier mon directeur de recherche, monsieur Claude Thérien, pour son appui indéfectible, son attention bienveillante et respectueuse ainsi que nos interminables discussions qui suscitent toujours de nouvelles interrogations. Un merci tout spécial à madame Suzanne Foisy, professeure associée au département de philosophie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour son exceptionnelle générosité. Sa douce rigueur et son inébranlable détermination tranquille sont pour moi de précieuses sources d'inspiration. Grâce à cette grande dame, je comprends un peu mieux le véritable sens du mot « vocation ». Sincères remerciements à monsieur Hervé Guay, professeur au département de Lettres et communication sociale de l'Université du Québec à Trois-Rivières, d'avoir si gentiment accepté de faire partie du comité d'évaluation de mon mémoire de maîtrise. Ses judicieux conseils et son érudition ont largement contribué à rehausser la qualité de ce travail de recherche. Enfin, merci à ma collègue et amie, Marjolaine Deschênes, pour sa relecture critique et ses précisions.

En terminant, je tiens à remercier ma famille, tout particulièrement ma mère Carole et ma fille Jasmine. Si celle qui m'a mis au monde ne m'avait pas également transmis l'amour des beaux mots, vous ne seriez certainement pas en train de lire ces lignes aujourd'hui. Merci maman de m'avoir appris à apprécier, en toute chose, la plus belle partie. Merci aussi à toi, ma chère fille. Tu es la source de mon courage et ma principale motivation. Ta joie de vivre et ta foi en l'avenir m'incitent sans cesse à me surpasser afin de contribuer à faire de ce monde un rêve où il fait bon vivre.

## INTRODUCTION

### *En quel sens l'éducation esthétique de l'homme est-elle souhaitable ?*

Il y a un peu plus de deux siècles, Schiller (1759-1805), en publiant les *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*<sup>1</sup>, espérait proposer un modèle de réflexion permettant d'envisager une éducation de l'homme à son humanité. Poète, dramaturge et philosophe à ses heures, cet ouvrage représente sa réflexion abstraite la plus aboutie. Dédiées à son protecteur, le duc d'Augustenburg, les *Lettres* sont publiées successivement dans la revue fondée par Schiller (*Les Heures*) au cours de l'année 1795. Elles seront réimprimées sous forme de volume en 1801 et rééditées à plusieurs reprises par la suite.

Son projet visait non pas tant une éducation à l'histoire de l'art qu'une éducation par l'art à l'équilibre des facultés humaines, équilibre indispensable pour l'épanouissement et l'accomplissement d'une vie libre et autonome. L'objectif était de concevoir un modèle éducatif intégrant la sensibilité et la raison comme deux alliées – et non plus comme des ennemies – pour réaliser l'idéal de l'adéquation de l'homme avec lui-même. Comment mettre l'homme en harmonie avec lui-même ? Schiller répondait par l'apprentissage intégré et réfléchi de la perspective croisée des deux facultés. Du point de vue historique, son projet demeure inséparable de la visée politique d'une réalisation de la liberté de l'homme, comprenant la prise en charge de ses devoirs et de ses responsabilités civiles, dans le but d'instaurer une société de droits communs pour tous.

L'objectif principal du présent mémoire est d'analyser, en nous inspirant du texte de Schiller, la situation actuelle au sein des sociétés dites libérales. En quel sens

---

<sup>1</sup> Friedrich SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (1795) ; tr.fr. Robert Leroux, Paris, Aubier, 1992, 373 p.

« l'éducation esthétique de l'homme » est-elle encore souhaitable pour nous qui vivons au sein d'une société où les rapports de l'homme au monde sont imprégnés par l'univers de la consommation et par le règne des images et de la publicité ?

Afin de répondre adéquatement à cette question, nous tenterons d'abord de cerner l'originalité de Schiller dans la compréhension du problème politique. Le penseur des *Lettres* veut démontrer l'importance politique des interrogations esthétiques et même leur primauté, ce qui constitue un changement de perspective tout à fait inusité en son temps. Comme l'indique à juste titre Robert Leroux dans sa préface, Schiller cherche à « fournir la preuve que ses spéculations esthétiques peuvent servir à la réforme de l'État et contribuer au bonheur de l'humanité<sup>2</sup> ». Bref, c'est un modèle réfléchi d'unité esthético-politique qu'il propose. Après avoir attiré l'attention sur les raisons de l'intérêt que nous portons à l'endroit des théories esthétiques de Schiller, nous situerons ensuite le développement de sa pensée et de son œuvre dans l'histoire des courants d'idées dominants dans l'Europe de son temps. Puis, pour clore cette première section consacrée spécifiquement à Schiller, nous présenterons un résumé qui se veut à la fois synthétique et critique de l'ouvrage qui nous a inspiré la présente recherche.

Dans la seconde section de ce mémoire, nous nous pencherons sur les liens qui unissent l'art et l'éducation. Afin de mieux exposer cette relation, nous procéderons d'abord à une analyse du temps présent d'après une perspective esthétique. Nous y découvrirons entre autres que l'actualité est régie par l'éphémère et que cette nouvelle temporalité fugace peut être source de multiples possibles pour l'imagination en contexte de mondialisation. Pour ce faire, il faudra que la brièveté soit assumée dans tous les sens du terme et que la

---

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 7.

créativité soit hautement favorisée. Nous chercherons naturellement à savoir si l'école contemporaine prend acte de cette « esthétique de l'éphémère » dans la formation des élèves. Nous serons alors confrontés à deux modèles pédagogiques distincts, soit le modèle québécois de la laïcité assumée et le modèle français de l'intégration républicaine. C'est à travers l'étude d'une version idéalisée du second modèle, proposée par le philosophe français Alain Kerlan, que surgira la question fondamentale de cette seconde section : l'école peut-elle être le théâtre d'une véritable éducation esthétique, si souhaitable soit-elle dans le contexte actuel ? Une réponse négative à cette interrogation, sans que cela discrédite pour autant la pensée de Schiller, nous amènera à conclure cette section en avançant qu'il faut repenser l'éducation esthétique dans un cadre non-idéaliste.

Le beau, selon Schiller, aplanit les disparités et unit les contraires. L'éducation du goût via l'art devrait donc logiquement réunir les individualités et favoriser l'émergence d'un sens commun politique, qui serait le prélude à l'érection d'une véritable société de droits communs fondée sur l'engagement de chacun en vue du bien de la collectivité. Une telle société, promet Schiller, permettrait le développement optimal du citoyen parce que son autonomie individuelle irait de pair avec sa conscience sociale. Nous entrons ici dans l'univers des liens entre art et politique, qui sera le thème central de la troisième section de notre mémoire. D'entrée de jeu, nous prendrons acte du fait que notre époque est caractérisée par une désaffiliation politique généralisée, résultant principalement d'une survalorisation de la sphère privée au détriment de l'engagement public. Nous étudierons ensuite la pensée du philosophe français Christian Ruby, qui s'inspire de Schiller pour proposer une version actualisée de l'éducation esthétique. L'art contemporain qui tend à créer des interactions entre les spectateurs serait propice à une transformation de soi par

l'entremise de l'œuvre, grâce à une confrontation dialogique des idées. Cet exercice, que l'auteur nomme « formation artistique », inciterait naturellement les gens à s'insérer dans les débats publics afin de libérer le social de sa sclérose. Enfin, après avoir présenté une critique des thèses de Ruby, nous tenterons d'effectuer une synthèse des théories de Schiller et d'Adorno afin de proposer à notre tour une version remaniée de l'éducation esthétique, mais sous un angle individuel.

En conclusion, nous présenterons une synthèse récapitulative de notre travail de recherche, ce qui nous permettra de revenir à notre question de départ et par le fait même d'y apporter une réponse éclairante.



## CHAPITRE UN

### *Schiller*

Dans cette section, nous justifierons d'abord le choix de l'auteur phare de notre étude. Nous nous intéresserons par la suite au contexte d'émergence de son œuvre. Enfin, nous présenterons un résumé synoptique de l'ouvrage questionné dans le cadre de notre travail.

#### **1.1 Pourquoi s'intéresser à Schiller ?**

En tout premier lieu, c'est parce que l'œuvre de Schiller est trop injustement méconnue en Amérique qu'elle mérite que l'on s'y attarde. Sa pensée exalte pourtant des valeurs générales, telles la liberté et la dignité humaines. C'est dans le cadre de la démocratie naissante de son époque que cet auteur tentera de préserver la noblesse de l'homme. « La recherche d'une forme de vie sociale fondée sur la fraternité et la liberté, est une des constantes de la pensée de Schiller<sup>3</sup> ». On lui doit, entre autres idées, que seul le fait de considérer le citoyen comme une fin et non pas comme l'objet d'un pouvoir politique peut mener à son épanouissement social et que la liberté ne peut absolument pas naître de la terreur. La liberté sera à la fois une composante primordiale de son esthétique et des grands drames de sa maturité. En tant que penseur, sa contribution au fondement philosophique de l'esthétique a présidé à un enrichissement de la notion d'art. En tant que poète idéaliste, il a voulu montrer que l'expression de la véritable nature de l'homme se confond avec celle de l'humanité toute entière. Bref, bien qu'il demeure à maints égards un penseur du dix-huitième siècle, Schiller est un bâtisseur d'idéaux qui ne peuvent cesser de nous interpeller tant que la démocratie conservera un sens à nos yeux.

---

<sup>3</sup> Victor HELL, *Schiller*, Paris, Éditions Pierre Seghers, 1960, p. 64.

En second lieu, c'est la foi inébranlable en l'avenir de l'humanité habitant ce talentueux insoumis qui nous semble digne d'intérêt. Schiller n'avait pas encore dix ans, qu'il rêvait déjà de devenir pasteur. Envers et contre tous, le duc du Wurtemberg choisira plutôt d'expédier le jeune homme dans sa nouvelle école : la *Karlsschule*. C'était une sorte de cloître, dirigé d'une main de fer, où on enseignait l'histoire, les sciences et les arts. Sous l'égide du dictatorial duc, Schiller étudiera le droit, pour être ensuite redirigé vers la médecine militaire. Frustré dans son élan naturel, il développera alors une passion de plus en plus ardente pour la poésie, essentiellement par esprit de rébellion, tel qu'il le confessera plus tard. « Le goût de la poésie offensait les lois de l'institut où j'ai été élevé et contrariait les plans de son fondateur<sup>4</sup> ». Quelle audace, quel courage et quelle soif de liberté devaient habiter cet adolescent pour l'inciter à se braquer de la sorte, au lieu de plier l'échine comme la plupart de ses compagnons ! Son premier cri dramatique sera comme un rugissement féroce intitulé *Les Brigands* et fera frémir l'Allemagne au grand complet. Mais, contrairement aux grands révoltés du dix-neuvième siècle que furent Nietzsche, Dostoïevski, Van Gogh et Rimbaud, Schiller ne cherche aucunement à faire éclater un monde impur bâti sur de fausses valeurs. Même dans les scènes les plus violentes de ses premiers drames, se profilent encore les paysages bucoliques de la pureté enfantine et même les dénonciations les plus vives ne musèlent jamais la voix de l'amitié universelle et l'assurance d'une fin heureuse de l'histoire. Sa cible privilégiée, c'est la tyrannie et non pas le monde dans son ensemble. Cette attitude révolutionnaire le place du côté des grands combattants de l'oppression, tels que Nelson Mandela, Gandhi, Che Guevara et Martin Luther King. C'est donc aussi parce que la vie et l'œuvre de Schiller

---

<sup>4</sup> Saint-René TAILLANDIER, *Correspondance entre Goethe et Schiller* – Volume 1, Paris, Éditions Charpentier, 1863, p. 74.

conjugent de manière exemplaire révolution et humanisme que cet auteur devrait nous intéresser, car il appert que c'est là la combinaison gagnante pour une vie démocratique saine et vigoureuse.

En troisième lieu, c'est la méthode phénoménologique utilisée par Schiller dans ses écrits théoriques qui nous paraît vraiment stimulante. Proprement philosophique, la méthode schillérienne apporte des résultats qui se situent aux antipodes du déterminisme freudien qui a donné naissance aux grands courants psychologiques contemporains. La personne humaine, qui est une pure liberté, peut à tout moment choisir d'affermir son caractère et d'affiner sa faculté de juger raisonnablement, pour peu qu'elle en ait le courage. La personne est également un être multidimensionnel dont la richesse réside dans l'actualisation de ses potentialités inhérentes. Ainsi donc, en matière humaine, rien n'est fixé une fois pour toute et l'État de la Raison sera celui qui permettra à la personne de s'acheminer progressivement vers la liberté, qui constitue son être véritable. Plus encore, l'anthropologie de Schiller, sur laquelle repose sa démonstration, conserve sa pertinence justement parce qu'elle est phénoménologiquement produite. Dans sa onzième lettre, par exemple, l'auteur indique que la personnalité est fondée sur elle-même et constituée d'un élément stable et d'un autre changeant. Chaque personne est donc unique, c'est-à-dire fondamentalement libre, et prend progressivement conscience d'elle-même via la succession de ses représentations. En dépit de l'apparente similitude entre cette définition de la personne et certaines théories de la personnalité actuellement en vogue, il faut éviter cet amalgame si l'on veut saisir la pensée de l'auteur. Schiller ne fait aucune distinction entre la personne (le moi absolu) et la personnalité, qui est habituellement considérée comme un masque en psychologie. Pour lui, la personne est à la fois le siège

de l'autonomie morale et de la connaissance. Il écarte ainsi volontairement la différenciation kantienne entre raison pratique et raison pure, « car pour lui, « die Person » est source de vérité ; elle désigne une valeur immuable et éternelle<sup>5</sup> ». Cette affirmation, qui revient à baser la vérité d'un jugement sur la seule « personnalité », éloigne considérablement Schiller du criticisme kantien, dont il s'inspire en réalité bien librement. En somme, lorsque nous côtoyons Schiller, nous entrons en contact avec une pensée qui se veut originale, voire audacieuse, et qui conserve, selon nous, une valeur d'actualité que nous tenterons de mettre en lumière dans les pages suivantes. Cette valeur découle en partie de la méthode d'investigation philosophique de l'auteur, qui repose sur l'évidence et qui nous ouvre ainsi une voie de compréhension humaine en marge des tendances actuellement dominantes dans le domaine des sciences de l'homme.

## 1.2 L'œuvre de Schiller dans l'histoire des idées

Schiller naquit au milieu de la guerre de Sept Ans (1756-1763) dans une petite ville du Wurtemberg nommée Marbach, située au sud de la Prusse et de l'empire germanique de cette époque. Son père, engagé dans l'armée wurtembergeoise, combattit contre l'État prussien afin de sauvegarder l'autonomie de la province. Outre cette guerre, l'Europe de la seconde moitié du dix-huitième siècle est également happée par les progrès de la connaissance tant sur les plans intellectuel et scientifique, que culturel. Sous le règne de Frédéric II (1740-1786), la Prusse deviendra progressivement la patrie de l'*Aufklärung*, c'est-à-dire des « Lumières allemandes ». C'est que celui que l'on surnomme le « despote éclairé » est à la fois avide de conquêtes et de philosophie. Fervent de l'ordre

---

<sup>5</sup> Victor HELL, *Friedrich von Schiller. Théories esthétiques et structures dramatiques*, Paris, Éditions Aubier-Montaigne, 1974, p. 209.

public, il dirigera ses sujets à l'aide d'une imposante bureaucratie. Le succès politique de ce roi-philosophe réside dans le fait d'avoir réussi à assurer la stabilité sociale en instaurant la paix religieuse par la conciliation des idées de l'*Aufklärung* et du sentiment religieux. Il accomplira ce tour de force tout simplement en proclamant la liberté de conscience du peuple. Dès lors, l'Église et l'État agiront de concert en vue de répandre les Lumières et l'usage de la raison aura tôt fait de devenir une norme citoyenne. Mais, ce qui permettra à la philosophie de l'*Aufklärung* de pénétrer toutes les couches sociales, c'est surtout son caractère pragmatique et optimiste. Fin 1788, Riem, qui codirige le *Journal berlinois pour l'Aufklärung*, en parle ainsi : il s'agit d'« un effort de l'esprit humain, pour mettre en pleine lumière, d'après les principes de la raison pure, en vue du progrès de l'utile, tout objet du monde des idées, toute opinion humaine avec ses résultats, tout ce qui exerce une influence sur l'homme<sup>6</sup> ». Puisque le but poursuivi est toujours utilitaire, chacun peut l'apercevoir et comprendre le progrès qu'il symbolise. D'où l'intérêt très grand suscité par les idées de l'*Aufklärung*. Éduqués par les philosophes, sermonnés par les pasteurs et surveillés par les fonctionnaires, les Prussiens apprendront à pratiquer la tolérance, à raisonner correctement et à croire avec enthousiasme au progrès du genre humain. Cet enchevêtrement d'idéalisme et de rationalisme doit engendrer un homme civilisé. Contrairement aux Lumières anglaises et françaises qui feront respectivement éclore le gentilhomme et l'honnête homme, les Lumières allemandes tendront ainsi à favoriser l'avènement de l'homme raisonnable. Mature et autonome, il utilisera sa propre raison comme un guide et sera un libre penseur. C'est d'ailleurs ainsi que Kant décrit les Lumières en 1784 : « *La sortie de l'homme de sa*

---

<sup>6</sup> Henri BRUNSCHWIG, *Société et romantisme en Prusse au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, Flammarion, 1973, p. 9.

*Minorité, dont il est lui-même responsable*<sup>7</sup> ». Or, sous l'hégémonie de la raison, le peuple négligera la culture du sentiment et de l'intuition, puis cette lacune fera de lui une proie facilement manipulable à des fins politiques. Preuve en est que Frédéric II a brillamment réussi à imposer sa dictature durant une période de quarante-six ans, tout en encourageant ses sujets à penser par eux-mêmes.

Dès 1770, cependant, on voit poindre ici et là le germe de l'irrationnel qui commence à miner l'*Aufklärung*. Ce début d'effritement des Lumières allemandes est en grande partie attribuable à l'explosion démographique qui frappe alors l'Empire<sup>8</sup>. De ce fait, toute une catégorie de personnes échappe à l'influence des pédagogues (vagabonds, mendiants, chômeurs, vieux soldats, bacheliers sans emploi) et vit dans l'appétit du miracle, attitude caractéristique du courant de pensée qui succédera au rationalisme : le romantisme. On est donc ici dans une période charnière qui durera une trentaine d'années et qui verra émerger un mouvement idéologique et littéraire aux accents révolutionnaires : le *Sturm und Drang*. On traduit habituellement cette expression en français par « Tempête et Passion ». Il y a dans le mot « Drang » quelque chose comme une force qui s'impose, comme une nécessité à agir. Cette expression se rapproche du mot allemand « Trieb », qui signifie pulsion en français. Toutefois, contrairement à *Trieb*, qui est plutôt d'ordre physiologique, le mot *Drang* correspond à une poussée, à un élan passionnel. On se sent emporté tel le vent impétueux d'une tempête nous emporte – *Sturm*. L'expression *Sturm und Drang* renvoie donc à une passion violente qui déclenche une poussée irrésistible<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Emmanuel KANT, *Réponse à la question : Qu'est-ce que « les Lumières » ?*, dans *La philosophie de l'histoire*; tr.fr. S. Piobetta, Paris, Éditions Mouton, 1947, p. 83.

<sup>8</sup> Henri BRUNSCHWIG, *op. cit.*, p. 179-183.

<sup>9</sup> Je remercie le professeur Claude Thérien, spécialiste de la pensée allemande au département de philosophie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour ces précisions.

Florissant dans le milieu de l'élite intellectuelle, ce mouvement, allemand pour l'essentiel, s'inspire largement des écrits de Jean-Jacques Rousseau et de William Shakespeare. Sur les traces de Rousseau, les auteurs introduisent la nature comme lieu de ressourcement, d'éveil des sens et d'expression libre des sentiments. En Shakespeare, ils admirent l'art de créer des pièces qui font vibrer émotionnellement le public, tout en posant des questions capitales sur la nature humaine.

Les deux figures de proue du *Sturm und Drang* sont Goethe et Schiller. *Werther*<sup>10</sup>, qui met en scène une passion amoureuse dévorante et destructrice, paraît en 1774. *Les Brigands*<sup>11</sup>, qui brosse le portrait d'une jeunesse en révolte contre son milieu et la tradition de ses pères, est publié en 1781. La supériorité essentielle des sentiments, suggérée par ces deux œuvres, s'oppose à la tyrannie de la raison dont Frédéric II est l'instigateur. Mais, parce que ces idées réactionnaires ne reflètent pas une crise qui est généralement palpable, elles ne pénétreront guère en Prusse. À défaut d'une révolution politique, ces jeunes dénonciateurs du rationalisme à outrance devront donc se contenter d'une révolution littéraire qui, somme toute, demeurera plutôt marginale et circonscrite.

Comme nous venons de le voir, c'est en rêvant de liberté et de lutte pour la liberté que Schiller fait son entrée en littérature. Cependant, cette aspiration à la liberté politique ne sera jamais entièrement séparée des exigences morales et esthétiques du jeune poète. Schiller est bien loin d'être un anarchiste et s'il magnifie la révolte contre la tyrannie dans ses premiers drames, tous les moyens de s'en libérer ne sont pas acceptés pour autant. Déjà dans *Les Brigands* la révolte de Karl Moor est condamnée à l'échec, la

---

<sup>10</sup> Johann Wolfgang von GOETHE, *Les souffrances du jeune Werther* ; tr.fr. Joseph-François Angelloz, Paris, Garnier-Flammarion, 1968, 182 p.

<sup>11</sup> Friedrich SCHILLER, *Les Brigands* ; tr.fr. Sylvain Fort, Paris, L'Arche Éditeur, 1998, 178 p.

violence gratuite est dénoncée et la nostalgie de l'harmonie perdue donne lieu à des scènes touchantes. Méditant sur la condition humaine, le jeune noble devenu brigand se demande : « Il y a pourtant une si divine harmonie dans la nature inanimée, pourquoi cette dissonance dans la nature raisonnable ?<sup>12</sup> ». Dans *La Conjuración de Fiesque*, édité en 1782, le comte de Fiesque s'élève d'abord contre la tyrannie, mais son ambition personnelle l'écarte bientôt de l'idéal républicain et il ne cherche plus qu'à s'emparer de la République pour son propre bénéfice. Le sujet est limpide : les tractations et les tentations de la vie politique pervertissent les hommes. La naissance de la République, de l'État de la raison, est donc impensable sans la moralité. La République est fondée sur la vertu des citoyens et c'est sur ce plan que l'art doit jouer son rôle en ennoblissant les hommes, en les rendant dignes de leur liberté. En montrant à ses complices un tableau du peintre Romano, Fiesque affirme : « L'art est la main droite de la nature. Celle-ci n'a fait que des créatures, l'autre a fait les hommes<sup>13</sup> ». Néanmoins, le sentiment esthétique ne doit pas devenir une forme d'aliénation qui se substitue à l'action concrète. Catégorique, le comte renverse le tableau (qui symbolise une conjuration) et dit à ses acolytes : « Que l'apparence cède au fait ». La scène prend véritablement son sens quand on connaît, au final, le sort qui échoit à Fiesque : éloigné des valeurs humaines dont l'art est indissociable, il sera lui-même victime d'une conjuration.

On le voit, la pensée de Schiller en ce qui a trait aux relations entre l'art et l'action politique n'est pas exempte de nuances, et ce, même dans ses œuvres de jeunesse. Le passage du drame révolutionnaire à la théorie esthétique est donc une forme d'évolution

---

<sup>12</sup> *Ibid.*, Acte IV, Scène 5, p. 133.

<sup>13</sup> Xavier MAMIER, *Théâtre de Schiller*, volume 1 (1855) ; États-Unis, Nabu Press, 2010, *La Conjuración de Fiesque*, Acte II, Scène XVII, p. 242.



normale, qui ne peut être interprétée comme un abandon du problème politique. En effet, l'intérêt pour la constitution d'une société nouvelle demeure bien présent dans les *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, adressées au Duc d'Augustenburg, qui est à la fois le mécène de l'auteur et un futur homme d'État. Seulement, la mise en œuvre du règne de la liberté, problème politique par excellence, passe maintenant par celui de l'éducation, car on ne peut rendre aux hommes leur liberté sans les y préparer, sans les éduquer. Afin de développer cette intuition, Schiller délaissera son activité de poète pendant quatre années durant lesquelles il étudiera l'esthétique en profondeur. Trois sources d'inspiration l'influenceront dans cette entreprise.

La première et la plus grande inspiration de notre apprenti philosophe est l'esthétique kantienne, que Schiller développe à sa manière. Dans sa troisième Critique, Kant postule l'indépendance de l'esthétique et de la morale, mais il préserve cependant un lien symbolique entre le beau et le bien<sup>14</sup>. C'est que le jugement de goût, de par son essence désintéressée, ressemble à l'agir moral. La beauté est plutôt pour Schiller la condition essentielle de la moralité et la représentation concrète de la liberté, qui est pour lui le plus haut fait de la morale. En ce qui a trait au plaisir esthétique, il résulte, chez Kant, d'une association libre de facultés de connaître qui sont normalement séparées : l'entendement et l'imagination<sup>15</sup>. Chez Schiller, le plaisir esthétique provient de l'harmonie des deux aspects opposés de la personne : la raison (instinct formel) et la sensibilité (instinct sensible). Les beaux-arts, médium par excellence du beau, auront pour fonction de mener l'humanité vers une vie libre et harmonieuse, tant sur le plan individuel que collectif, en

---

<sup>14</sup> Emmanuel KANT, *Critique de la faculté de juger* (1790) ; tr.fr. Alain Renaut, Paris, Aubier, 1995, par. 59, p. 340-343.

<sup>15</sup> *Ibid.*, par. 9, p. 195-198.

réconciliant ces antagonismes et en favorisant l'essor d'une troisième pulsion : l'instinct de jeu. Il s'agit de l'instauration durable d'un plaisir pris à l'apparence, contre l'état d'animalité. L'instinct de jeu se manifeste dans l'élégance de la parure, de la posture, des mœurs et de l'esprit. L'artiste sera l'artisan de ce progrès dont la portée est politique, à condition qu'il accepte, avec notre penseur, de « faire passer la Beauté avant la liberté<sup>16</sup> ». Bref, c'est la beauté qui conduit à la liberté concrète, telle est la thèse principale que Schiller entend défendre dans ses *Lettres*. Il va sans dire que cette proposition dépasse largement les limites de la pensée kantienne. Quoi qu'il en soit, retenons pour l'instant que Schiller préserve de sa lecture de la troisième critique de Kant les deux principes suivants : 1) l'autonomie du domaine de l'esthétique et 2) le rapport entre la beauté et la moralité. Nous étudierons en détail la nature de ce rapport dans la conception schillérienne un peu plus loin.

Schiller puise également aux sources de la Grèce antique le modèle d'une humanité unie et intrépide qu'il souhaite réactiver en son siècle. La beauté que Schiller a en tête transcende toute réalité sans pour autant en faire totalement abstraction. Il s'agit d'un concept idéal, accessible par la contemplation et dont la forme éternelle et immuable peut être rapprochée de la conception que Platon se faisait du Beau en soi, mais dont le fond ne peut être que matériel et jamais seulement spirituel. « La beauté est en effet l'œuvre de la libre contemplation, et avec elle nous pénétrons dans le monde des Idées, sans que toutefois, notons-le bien, nous quittions pour cela le monde des sens, ainsi qu'il arrive quand nous connaissons la vérité<sup>17</sup> ». On le voit bien, l'objet beau ne procède pas uniquement d'une Idée, mais plutôt d'un harmonieux mélange de matière et de forme qui

---

<sup>16</sup> SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Deuxième lettre, p. 91.

<sup>17</sup> *Ibid.*, Vingt-cinquième lettre, p. 327.

touche tout autant l'esprit que les sens et que Schiller appelle « forme vivante » (Lettre 15). Contrairement au vrai, qui est le produit de l'abstraction du contingent, le beau est intégration réflexive de l'idéal dans le contingent et, comme nous, se perpétue de la sorte. Voilà pourquoi cette dernière forme vive rejoint l'intégralité de notre être au monde.

Enfin, la troisième grande source d'inspiration de Schiller pour l'écriture des *Lettres* est la Révolution française de 1789, qu'il suit avec intérêt et de laquelle il tirera la conclusion que tout appel à la liberté, aussi légitime soit-il, doit être préparé. En brisant les chaînes de ses antiques servitudes, le citoyen doit être apte à assumer son autonomie nouvelle en adoptant un comportement esthétique et moral, qui devient le garant de sa liberté. De plus, le vivre ensemble basé sur l'autonomie présuppose le développement d'un jugement éclairé auquel la fréquentation de l'art peut positivement contribuer. Il s'agit donc de concevoir un état de transit (l'état esthétique) qui aura pour fonction d'ennoblir le caractère de l'homme social et de le guider progressivement vers un état de plus grande liberté, sans pour autant compromettre sa subsistance durant le processus. L'art est, de ce point de vue, le moyen privilégié d'une réforme sûre et pacifique de la personne et, par extension, de la société en entier, pense Schiller. Il faut cependant souligner l'ambiguïté de Schiller en ce qui a trait à la Révolution française. D'une part, il admire la Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen, mais, d'autre part, il ne peut concevoir que ces avancées de la liberté s'établissent dans la violence. Cela dit, en 1789, porté par l'étude des humanités anciennes, l'auteur des *Brigands* et de *La Conjuration de Fiesque* ne rêve plus d'un renversement de l'ordre social comme à l'époque, mais plutôt d'un Homme nouveau qui intègre les contraires et s'épanouit dans la contemplation active. Aussi, bien

que ses drames de jeunesse lui valurent l'insigne honneur d'être nommé citoyen français par l'assemblée législative en 1792, Schiller ne visita jamais la France révolutionnaire.

### **1.3 Courte synthèse des *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme***

L'ouvrage de Schiller s'ouvre sur l'analyse d'une antinomie entre l'homme et la société moderne. D'un côté, les avancées scientifiques et techniques de la modernité conduisent à un appauvrissement individuel. D'un autre côté, on demande à ce même individu diminué de prendre en charge le gouvernement d'un État qui se complexifie sans cesse. Le paradoxe démocratique mis au jour par Schiller est tout à fait clair : « alors que l'individu, perdu dans la masse, instrument anonyme d'un destin qui le dépasse, n'est pas à même de prendre conscience de la « chose publique », l'appareil d'un État de plus en plus différencié dans ses rouages lui est apparemment confié<sup>18</sup> ». Les progrès propres à la modernité exigent de la personne ou bien qu'elle se spécialise et qu'elle devienne par le fait même ignorante de tout ce qui déborde son petit champ de compétences, ou bien qu'elle exécute un travail répétitif et y perde sa capacité d'imagination. La spécialisation et le fractionnement du travail se répercutent sur la vie sociale, que l'on pourrait dès lors comparer à une grande mine à ciel ouvert dans laquelle chacun creuse en solo son petit tunnel. Tel est le constat social que proposait Schiller à la fin du dix-huitième siècle.

Pour l'auteur des *Lettres*, la solution au paradoxe précité repose à l'intérieur de l'homme lui-même. En effet, le problème de l'homme moderne doté de responsabilités politiques et en même temps livré socialement à lui-même se résout dans la nécessité d'instituer une conscience morale collective. Si l'on souhaite agir sur le social, l'individu doit donc

---

<sup>18</sup> Victor HELL, *Schiller, op. cit.*, p. 71.

d'abord être réformé. Afin de décrire l'attitude morale à développer et par là indiquer le chemin à suivre, Schiller use du concept de « totalité » (Lettres 4 et 5). Notons d'emblée que si l'on veut saisir la pensée de l'auteur, il faut absolument éviter de confondre cette notion philosophique avec les doctrines politiques sommaires des dix-neuvième et vingtième siècles. Totalité ne rime pas ici avec totalitarisme, mais bien avec harmonie de la sensibilité et de la raison, restituant ainsi à l'homme l'intégralité de ses forces. Or, le défaut de totalité est, selon Schiller, la véritable cause des déboires politiques de son temps. La culture doit donc œuvrer à ranimer le dialogue social et à convertir l'individu en une unité qui représente la totalité humaine. Pour y parvenir, la culture de l'homme moderne doit favoriser l'épanouissement d'une forme de beauté intérieure que Schiller appelle un « ennoblissement » des caractères.

La totalité dont Schiller constate l'absence chez ses contemporains existait pourtant dans l'Antiquité classique. Dans sa sixième lettre, l'auteur parle de l'idéal humain des Grecs anciens, dont la vie sans antinomie contribuait à les libérer de la sensation de leur propre finitude. « Nous les voyons comblés à la fois de richesse sensible et de forme, doués d'esprit philosophique autant que de force plastique, délicats et en même temps énergiques, réunissant dans une humanité splendide la jeunesse de l'imagination et la virilité de la Raison<sup>19</sup> ». En somme, les Grecs étaient en même temps nature et culture, sensibilité et raison, et, de ce fait, existaient plus pleinement. Pour Schiller, il ne s'agit aucunement de faire renaître l'époque classique, mais bien de s'en inspirer comme d'un modèle exemplaire dans le but de restaurer la totalité perdue en l'homme moderne.

---

<sup>19</sup> SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Sixième lettre, p. 119.

La totalité, c'est d'abord et avant tout l'homme dans sa véritable nature, avec l'intégralité de ses forces physiques et morales. Deux forces opposées, que Schiller appelle instincts, caractérisent la nature humaine. Il les décrit dans sa douzième lettre. L'instinct sensible (*Sinnlicher Trieb*) conditionne l'ensemble de la vie physique. Parce qu'il astreint l'homme aux puissances extérieures d'après un principe de changement perpétuel, l'instinct sensible est la cause de l'extraordinaire foisonnement dont témoignent l'expérience concrète et l'histoire. L'instinct formel (*Formtrieb*), quant à lui, concerne la vie morale et mentale de l'homme ou, en termes kantien, les sphères de la raison pratique et de la raison théorique. Ce second instinct tend à unifier et à ordonner le monde afin de préserver son intégrité et de faire face à l'adversité externe. Ce faisant, la raison établit des liens entre des phénomènes à première vue discordants et l'activité morale institue la collectivité humaine. Bref, alors que l'instinct sensible conçoit des cas particuliers afin de tirer parti de la contingence sensible, l'instinct formel promulgue des lois générales dans le but de fonder l'espèce humaine sur la permanence morale, selon les préceptes de la vérité et de la justice.

Dans la majorité des cas, un des deux instincts domine l'autre. Lorsque l'instinct sensible étouffe la voix de la raison et que l'homme se laisse guider par ses pulsions, il est « sauvage », stipule Schiller. Si son intellect subjugue sa sensibilité et que l'homme se fait lui-même agent d'une abstraction, il est alors qualifié de « barbare ». Le rôle de la culture est de ramener l'harmonie entre les deux instincts, en faisant en sorte qu'ils deviennent des alliés ayant chacun leur domaine d'activité propre. Il s'agit donc de générer un état d'équilibre interne que Schiller nomme « instinct de jeu » (*Spieltrieb*), caractérisé en général par l'élégance dans le comportement individuel et social.

Cette notion ne va pas de soi et mérite qu'on s'y arrête, puisqu'il semble à première vue que Schiller introduise par là un troisième terme dans la nature humaine qu'il définit comme foncièrement duale. « Et pourtant, ce sont ces deux instincts qui épuisent le concept d'humanité, et un troisième instinct fondamental, qui pourrait servir d'intermédiaire entre eux, est purement et simplement inconcevable<sup>20</sup> ». Il y a ici un problème, que Schiller reconnaît d'ailleurs lui-même lorsqu'il énonce le rôle médiateur de la beauté au commencement de sa dix-huitième lettre. Mais ce rôle médiateur n'est pas soutenu par une instance intermédiaire, puisque « rien n'est plus incohérent et contradictoire que de concevoir ainsi la beauté, car la distance entre la matière et la forme, entre la passivité et l'activité, entre la sensibilité et la pensée, est infinie, et il n'existe absolument aucun intermédiaire qui puisse la combler<sup>21</sup> ». La contradiction n'est en fait qu'apparente, car dire que la beauté lie la sensibilité et la pensée ne revient pas à induire un intermédiaire entre eux, et c'est ce que révèle la condition de l'instinct de jeu par rapport aux deux autres instincts. Pour Schiller, l'instinct de jeu est caractérisé par une relation d'immanence, il « est celui dans lequel les deux autres agissent de concert<sup>22</sup> ». C'est donc l'union des deux instincts de base qui fonde ce troisième terme, dont il est le produit et sans quoi il n'a aucune réalité. Pour nous aider à comprendre cette proposition, Schiller nous offre un exemple. Il mentionne que quand nous ressentons de l'affection envers une personne qui n'est pas digne de notre respect, nous éprouvons une aversion naturelle. Puis, lorsqu'une personne que nous ne pouvons qu'admirer nous est franchement antipathique, nous éprouvons une aversion rationnelle. Mais, pour peu que la personne touche notre affection et gagne notre admiration, les

---

<sup>20</sup> *Ibid.*, Treizième lettre, p. 191.

<sup>21</sup> *Ibid.*, Dix-huitième lettre, p. 245.

<sup>22</sup> *Ibid.*, Quatorzième lettre, p. 209.

contraintes de la sensibilité et de la raison s'évanouissent, et c'est là le prélude à l'amitié, soit le jeu simultané de l'affection et de l'admiration. Cette disposition est rendue possible par la collaboration harmonieuse de la sensibilité et de la raison, qui s'autolimitent par leurs activités concomitantes et dont émane la liberté de l'homme. « En effet, dès que deux instincts fondamentaux contraires sont actifs en lui, ils cessent tous les deux d'exercer leur contrainte et l'opposition de deux nécessités fait surgir la liberté<sup>23</sup> ». L'instinct de jeu ferait ainsi naître une disposition ou plutôt un état d'indétermination proche de la disponibilité purement réceptive : l'état esthétique. Pourquoi esthétique, direz-vous ? Parce que l'homme doté d'instinct de jeu ne serait plus un preneur dépendant, mais un contemplateur libre. Un fruit est beau, par exemple, tant que je ne le mange pas. Aussitôt consommé, il n'a plus aucun attrait pour moi. L'état esthétique renvoie donc à une mise en abîme du monde en tant que simple ressource ; l'environnement et les gens étant dans ce cas considérés comme des sujets de beauté libre dont on préserverait l'intégrité en se contentant de jouir de leur apparence.

Mais, contrairement aux deux premiers instincts, dont l'existence repose sur le fait d'avoir un corps et une conscience, la possibilité d'un instinct de jeu demeure hautement problématique, si enviable soit-elle. De même que la capacité à aimer, la capacité à jouer dépend de l'interaction d'une foule de facteurs qui semblent difficilement contrôlables. Or, l'originalité de Schiller consiste à affirmer qu'il est possible d'éduquer cette disposition esthétique et que c'est elle qui fera de l'homme un sujet majeur et digne de son autonomie démocratique, car « l'homme ne joue que là où dans la pleine acception de

---

<sup>23</sup> *Ibid.*, Dix-neuvième lettre, p. 265.



ce mot il est homme, et il n'est tout à fait homme que là où il joue<sup>24</sup> ». Bref, comme on apprécie une œuvre à juste distance, il s'agit d'éduquer l'homme à adopter une distance adéquate avec le monde pour qu'il en jouisse sans s'y engoutir ni s'en détourner, puis qu'il rapporte ses impressions à des principes moraux afin d'affiner aussi son jugement.

Insondable par l'expérience, donc, le concept d'instinct de jeu est cependant posé par Schiller à titre d'exigence de la raison. C'est parce que la perfectibilité morale de l'homme dépend de la totalité, soit de l'union de l'instinct formel et de l'instinct sensible, que l'instinct de jeu doit nécessairement exister, avance également l'auteur dans sa quinzième lettre. On remarquera ici la circularité de l'argumentation, qui repose sur un dogme propre à l'idéalisme allemand, soit la croyance en un progrès du genre humain, basé à la fois sur la marche téléologique de l'histoire et sur une forme ou une autre de pédagogie ascensionnelle chez la plupart des auteurs de ce courant de pensée. En un mot, il s'agit de faire surgir les virtualités que l'on imagine enfouies en chaque individu.

Pour Schiller, l'avènement de la conscience morale en l'homme, conditionnel à l'érection d'un État de droit fondé sur la raison, découle d'une pédagogie par l'art, c'est-à-dire d'une « éducation esthétique ». D'emblée, on voit poindre le problème de la transmission pédagogique. Qui, en effet, dispensera cette formation à la liberté devant conduire au changement politique ? Schiller ne se prononce pas spécifiquement là-dessus. En réalité, toute réforme de l'éducation aboutit à un cercle vicieux, car elle présuppose de bons instituteurs. Soit l'éducation est l'œuvre de bons instituteurs et sa réforme est inutile, soit les instituteurs sont les produits et les vecteurs d'un système éducatif vicié, mais alors comment s'opposeraient-ils à ce qui les conditionne ? « Toute amélioration dans l'ordre

---

<sup>24</sup> *Ibid.*, Quinzième lettre, p. 221.

politique doit partir de l'ennoblissement du caractère ; or comment le caractère pourrait-il s'ennoblir s'il subit les influences d'une constitution politique barbare ?<sup>25</sup> ». En somme, la question est de savoir comment induire un changement au sein d'un ordre politique condamnable par l'entremise de son propre système éducatif. La réponse de Schiller consistera à postuler la transcendance des beaux-arts. Le « bel art » deviendra ainsi « l'instrument », non fourni par l'État, de l'ennoblissement du caractère. « L'art, comme la science, est affranchi de toutes les contraintes positives et de toutes les conventions introduites par les hommes ; l'un et l'autre jouissent d'une immunité absolue à l'égard de l'arbitraire humain<sup>26</sup> ». La question de l'objectivité scientifique dépasse notre propos, nous la laisserons donc de côté. La question contemporaine de l'instrumentalisation de la culture à des fins commerciales et partisans nous occupera dans la troisième partie de ce mémoire, nous y reviendrons donc subséquemment. Pour l'instant, nous concentrerons notre attention sur une conception de l'art comme purement préoccupée par la recherche exclusive du beau. Ainsi conçu, l'art demeure pur au milieu d'un monde impur et sera l'instrument de sa purification. Naturel au cœur de la société contre-nature, il ouvrira la voie suivant laquelle la raison s'accordera avec la nature, comme dans le modèle antique.

L'artiste a sans conteste un rôle à jouer dans le système schillérien, puisque c'est lui qui assure la transcendance de l'art ; transcendance qui, au demeurant, n'est jamais absolue. « L'artiste est certes le fils de son époque, mais malheur à lui s'il est aussi son disciple, ou, qui plus est, son favori<sup>27</sup> ». L'époque fournit la matière de l'œuvre d'art, mais celle-ci doit revêtir une forme idéale pour être digne de ce nom. La transcendance de l'art,

---

<sup>25</sup> *Ibid.*, Neuvième lettre, p. 149.

<sup>26</sup> *Id.*, p. 149 & 151.

<sup>27</sup> *Id.*, p. 151.

rattachée à l'acte par lequel l'artiste transcende son époque, ne se définit donc pas par l'opposition du monde et de l'art, amalgamée à celle du temporel et de l'éternel. Ce n'est point parce qu'il est atemporel que l'art se dérobe aux aléas du temps. L'art est plutôt ce qui, dans le temps, accède à un mode d'être qui se dérobe aux destructions du temps, qui « s'éternalise » pour ainsi dire, ennoblissant de ce fait le caractère qui devient apte à respecter la loi morale en écartant les capricieux désirs du moment.

Ce sont là les grandes lignes de la conception instrumentale de l'état esthétique. Il se présente ainsi comme une étape transitoire au cours de laquelle les forces du sentiment sont amenées à soutenir le développement des exigences morales. L'état esthétique ne serait-il donc qu'un simple moyen d'accéder à un stade politique où son rôle n'est pas considéré ? Le début de la vingt-troisième lettre semble aller en ce sens :

La transition de l'état passif de la sensation à l'état actif de la pensée et de la volonté n'a donc lieu que par un état intermédiaire de liberté esthétique. Bien que par lui-même ce dernier ne décide ni de nos idées ni de nos dispositions morales, bien que par suite il ne résolve rien quant à notre valeur intellectuelle et morale, il est pourtant la condition nécessaire qui seule permet de parvenir à une vérité et à une disposition morale. En bref, pour rendre raisonnable l'homme sensible, la seule route à suivre est de commencer par faire de lui un homme esthétique<sup>28</sup>.

De surcroît, cette interprétation paraît entièrement confirmée dans la lettre suivante, qui distingue trois phases développementales : « À l'état physique, l'homme subit purement et simplement la puissance de la nature ; à l'état esthétique, il s'affranchit d'elle ; à l'état moral, il la domine<sup>29</sup> ». Il semble donc que l'état esthétique soit tenu pour transitoire et surpassable, ce qui maintiendrait la primauté d'un « état moral » défini en termes kantien. Or, les choses ne sont pas si simples, car dans une lettre antérieure Schiller postule la réciprocité de la médiation qu'accomplit l'état esthétique : « Par la beauté l'homme sensible est conduit à la forme et à la pensée ; par la beauté l'homme spirituel

---

<sup>28</sup> *Ibid.*, Vingt-troisième lettre, p. 295 & 297.

<sup>29</sup> *Ibid.*, Vingt-quatrième lettre, p. 309.

est ramené à la matière et rendu au monde des sens<sup>30</sup> ». Dans la mesure où la réciprocité des accès rendus possibles par l'état esthétique est posée, l'aspect transitoire de celui-ci devrait être écarté. En outre, l'aspect insurpassable de l'état esthétique semble attesté par l'introduction dans la problématique schillérienne de l'instinct de jeu, qui en constitue le support essentiel : « On ne se trompera jamais si l'on recherche quel idéal un homme se fait de la beauté dans les mêmes voies que celles où il donne satisfaction à son instinct de jeu<sup>31</sup> ». Ramené à l'instinct de jeu, l'état esthétique serait donc partie prenante d'une humanité accomplie. Quel serait alors le véritable statut de l'état esthétique en question ? Malheureusement, le texte de Schiller ne nous apporte aucune réponse définitive et laisse ainsi place à plusieurs interprétations possibles. Cependant, à la lumière des derniers développements, nous soutiendrions que l'état esthétique n'est pas surpassé, mais intégré à titre de dimension constitutive de l'état moral. Au stade moral, la dimension esthétique cesse simplement d'occuper le premier plan, mais elle n'en demeure pas moins essentielle dans la perspective politique du vivre-ensemble. Cette intuition nous semble se confirmer en partie dans une note de la vingt-cinquième lettre qui insiste sur la nécessité de la sensation : « Les trois moments qu'au début de la vingt-quatrième lettre j'ai désignés par des noms, sont donc, certes, à les considérer globalement, trois époques différentes tant pour le développement de l'humanité tout entière que pour le développement total de l'individu ; mais on peut aussi les distinguer dans toute perception particulière d'un objet, et ils sont en bref les conditions nécessaires de toute connaissance qui nous vient par les sens<sup>32</sup> ». Ainsi donc, l'état esthétique perdurerait dans l'état moral, bien que son rôle en dehors de la connaissance demeure imprécis. Il est

---

<sup>30</sup> *Ibid.*, Dix-huitième lettre, p. 245.

<sup>31</sup> *Ibid.*, Quinzième lettre, p. 221.

<sup>32</sup> *Ibid.*, Vingt-cinquième lettre, note 1, p. 333.

possible que cette indétermination résulte d'un malaise entre, d'une part, la beauté conçue par Baumgarten (1714-1762), le fondateur de l'esthétique allemande en tant que matière philosophique, comme objet de la connaissance inférieure et, d'autre part, la beauté schillérienne qui se voit confier le lourd mandat d'éduquer l'homme à son humanité.

Malgré les nombreuses difficultés spéculatives de l'ouvrage de Schiller, plusieurs aspects de sa pensée portent encore à réfléchir et continuent de donner lieu à des développements originaux. Dans la partie suivante, nous nous intéresserons aux liens qui unissent l'art et l'éducation. Schiller est formel, la beauté, qui est l'objet par excellence des beaux-arts, ennoblit les mœurs et dispose l'homme à la moralité. Afin de soumettre cette idée au test de la réalité, nous étudierons entre autres la théorie d'un philosophe contemporain qui propose de réformer l'école sur la base d'un modèle esthétique inspiré de Schiller.

## CHAPITRE DEUX

### *Art et éducation*

Dans la présente section, nous prendrons tout d'abord acte d'une analyse du temps présent d'après une perspective esthétique. Nous chercherons ensuite à savoir si le système scolaire dans son état actuel est apte à faire face aux défis précédemment identifiés. Enfin, nous approfondirons ensemble la pensée d'un spécialiste de l'éducation qui suggère une refonte esthétique du système scolaire contemporain dans son ensemble.

#### **2.1 L'époque de la rapidité et du vide**

Force est de constater que l'idéalisme schillérien ne s'est guère concrétisé dans la suite de l'histoire moderne. Au contraire, les dix-neuvième et vingtième siècles seront plutôt caractérisés par un « désenchantement du monde » privant l'activité artistique autant que la vie sociale de toute fondation, selon l'écrivain et philosophe français Michel Guérin. « Qu'on parte de l'état du monde ou du projet de l'artiste, le résultat est le même : le contact avec le passé est perdu, chaque époque se vit au présent et l'on peut voir dans le mot d'ordre de *l'originalité* la transposition euphémique d'un orphelinat imposé<sup>33</sup> ». La sensibilité moderne et, suivant, postmoderne, serait par le fait même issue de la ruine des transcendants que sont Dieu, la Nature, le Sujet et l'Histoire. Or, sans transcendance, l'homme ne peut que se modeler sur son semblable et tenter de s'en démarquer en s'en distanciant. Ce faisant, la liberté serait désormais inséparable du vide et l'infini de l'innovation, indissociable de l'insignifiance. À l'opposé de Schiller, donc, qui souhaitait asseoir l'autonomie politique sur une morale du devoir teintée d'humanisme attique,

---

<sup>33</sup> Michel GUÉRIN, *Nihilisme et modernité. Essai sur la sensibilité des époques modernes de Diderot à Duchamp*, Nîmes, Éditions Jacqueline Chambon, 2003, p. 6.

l'attitude contemporaine par excellence consisterait à pourfendre avec vigueur tout ce qui peut freiner la seule et inepte ambition individuelle. Il s'ensuit une perte de sens commun qui pose de graves problèmes non seulement politiques, mais également éthiques.

Toujours selon Guérin, le refuge dans un transcendant naît d'un besoin d'immobilité du temps. Dans ce repli, le contingent peut être mis en rapport avec l'immuable et l'épreuve du temps devient ainsi plus supportable. Or, à la chute des transcendants correspond la découverte du temps réellement éprouvé, soit l'immanence du sensible tel que l'existence la supporte ou encore la souffre au quotidien. Confiné dans un espace-temps sans issue, l'individu moderne dénué de toute espérance ressent d'emblée un ennui mortel auquel Baudelaire a donné le nom de *spleen*. Bien vite, cependant, la fuite en avant apparaît comme une solution de déni efficace. D'accord, mais pour aller où ? En coupant court aux mirages métaphysiques, l'être-jeté angoissé par le temps qui passe ne peut pas plus se réfugier dans le passé que dans l'avenir. Il est donc condamné à faire du sur-place au sein d'un éternel présent. « Tel est l'Irréparable ou l'Irrémédiable : une sensibilité à l'accélération intrinsèque de l'arrêt *sur* temps<sup>34</sup> ». En fait, tout se passe comme si nous tous, postmodernes, en tant qu'héritiers de l'époque que nous venons de décrire, courions très vite sur un tapis roulant afin de fuir la sensation du temps qui nous conduit fatalement vers la fin ultime. Ainsi, notre temporalité désacralisée est en réalité insensée.

La rencontre de la rapidité et du vide inaugure ce que la philosophe française Christine Buci-Glucksmann qualifie d'« esthétique de l'éphémère ». À compter des années 1960, nous dit l'auteure, le temps devient une nouvelle dimension de l'art. Les installations, le *in situ* et l'art dans la nature en sont des expressions parmi d'autres. Ce type de recherche

---

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 173.

viserait principalement à faire surgir une nouvelle conception du temps, non plus linéaire (axé sur le progrès et la mémoire) ou cyclique (basé sur la succession et les rythmes), mais éphémère, c'est-à-dire centré sur les nuances et les variations de ce qui a une existence brève. Bref, l'éphémère se veut le paradigme du fragile, du périssable et du vain. Nié trop longtemps au profit des transcendants, le savoir éphémère donnerait lieu à ce que Bachelard appelait le « matérialisme aérien » et serait le plus conforme au monde présent. « Éphémère des familles à géométrie variable, éphémère du travail de plus en plus « flexible » et menacé, éphémère des vies et des identités qui perdent leurs repères fixes, tout révèle une sorte d'accélération du temps qui déracine les stabilités, en occultant la limite extrême de l'éphémère, la mort<sup>35</sup> ». La conscience de l'éphémère serait ainsi devenue l'évidence d'un social précaire et sans but, d'un ordre global caractérisé par la fin des grands récits, la culture de l'immédiat et le présent éternel, puis stimulé par les nouvelles technologies et le déclin du sens lié à la mondialisation. De nouveautés en nouveautés, notre rapport aux êtres et aux choses en tant que voué à la désuétude serait dorénavant beaucoup moins contraignant, ce qui laisse certes place à une imagination sans limites, mais qui semble également sans avenir.

L'originalité de Christine Buci-Glucksmann réside dans l'affirmation d'un dépassement possible de cette conclusion pessimiste, qui se trouve être, selon elle, un résidu de modernité. Pour ce faire, il faut distinguer entre ce qu'elle appelle « éphémère mélancolique » et « éphémère cosmique ». L'éphémère mélancolique, c'est l'attitude baudelairienne par excellence, soit la lourdeur de vivre découlant de la conscience de soi comme extrêmement limitée dans l'espace-temps. Le *spleen* est alors vécu telle une

---

<sup>35</sup> Christine BUCI-GLUCKSMANN, *Esthétique de l'éphémère*, Paris, Éditions Galilée, 2003, p. 17.



aliénation de soi et peut aisément conduire à la folie ou à la destruction. L'éphémère cosmique, au contraire, procède de l'impermanence acceptée donnant lieu à une sorte d'état d'apesanteur. La fluidité sensorielle et la légèreté d'être seraient caractéristiques de cette nouvelle conscience de soi, axée vers la recherche de la transparence. Loin de prôner une forme de désincarnation abstraite, l'auteure parle plutôt d'un travail d'interpénétration au cœur des êtres et des choses éphémères, ouvrant tout un nouveau champ d'investigation à l'imagination productrice. « Ici, la précarité sous toutes ses formes fait sens, comme une résistance culturelle et une affirmation humaine d'entre-mondes pluriels face aux désordres de l'existant<sup>36</sup> ». Suivant cette perspective, le nouveau lieu du sens serait situé dans les espaces spontanément vibrants entre les êtres et les choses. Il s'agirait donc d'explorer ces inter-espaces afin d'en saisir et transposer la vérité éphémère. Ainsi assumé, l'éphémère contribuerait à engendrer une société globale qui serait apte à devenir productrice de temps sensé et non plus seulement reproductrice.

Ce qui frappe d'emblée avec cette perspective d'un temps qui s'accélère à la suite de la chute des transcendants et qui se met finalement à tourner en boucle, c'est qu'elle correspond à la spirale de la consommation dans laquelle se retrouvent impliqués nombre de nos contemporains. Ceux-ci travaillent afin de pouvoir se procurer des objets qui deviennent désuets avant la fin de leur vie utile, remplacés par d'autres objets plus récents et plus coûteux qui nécessitent plus de travail pour satisfaire au goût du jour, et ainsi de suite. Remarquez que la spirale de la consommation caractérise non seulement notre rapport aux choses, mais aussi aux relations humaines, dans le cadre desquelles l'expression *pour le meilleur et pour le pire* exprime maintenant un romantisme démodé.

---

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 83.

Or, cette conscience de l'éphémère peut être vécue comme une tristesse ou un flottement. Si on y adhère, le paradigme de l'éphémère cosmique nous oblige à repenser notre relation au temps. L'ancrage dans le présent, consolidé par le phénomène de la mondialisation, nous invite à considérer désormais les êtres et les choses dans leur évanescence phénoménale. Cette nouvelle vision du monde, en plus de stimuler la créativité, contribuerait à nous libérer de l'emprise des traditions anachroniques. L'ouverture à la vérité de l'instant fluide d'un présent qui se réinvente sans cesse contrecarrerait, selon Buci-Glucksmann, les différents intégrismes qui emprisonnent le sujet dans des idéologies polarisées. Cette dernière remarque nous semble hautement pertinente, car la lutte aux intégrismes ne conduit en fait jamais à autre chose qu'à une radicalisation des positions. Il y aura, bien sûr, un long travail d'éducation à faire avant de pouvoir actualiser une telle philosophie aérienne, centrée sur la brièveté assumée et la créativité. Toutefois, ce paradigme nous semble très stimulant, car il permet d'envisager un avenir autre que circulaire et est fondé sur l'originalité de l'imagination productrice, si chère aux yeux de Bachelard. Un premier pas dans la bonne direction consistera, selon nous, à assurer l'hygiène de l'imagination, en cette époque de consommation où nous sommes submergés d'images publicitaires. À notre avis, c'est d'abord en un sens prophylactique qu'une version repensée de l'éducation esthétique schillérienne pourrait s'avérer encore souhaitable.

## 2.2 L'école contemporaine : une mésadaptée sociale ?

Partant du tableau actuel que nous avons esquissé à grands traits dans la section précédente, la question consiste maintenant à savoir si l'école est à même de faire face à cette nouvelle réalité et, qui plus est, si tel devrait être son mandat social.

Au Québec, les défis liés à la mondialisation ont donné lieu à une importante réforme du système scolaire, initiée en 2001 par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, sous la gouverne de François Legault. L'objectif visé consistait à arrimer l'école aux nouvelles réalités que sont le pluralisme culturel, les mutations politiques et la laïcité étatique. Concrètement, le programme d'histoire inclut maintenant l'apport des cultures qui ont contribué à former la société québécoise et cherche à favoriser l'exercice citoyen à partir de cette base historique. Il se nomme désormais *Histoire et éducation à la citoyenneté* et vise à « amener les élèves à comprendre le présent à la lumière du passé [et] préparer les élèves à participer de façon responsable, en tant que citoyens, à la délibération, aux choix de société et au vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe<sup>37</sup> ». L'enseignement de cette discipline remaniée commence au primaire et s'érige sur la base de la géographie, afin d'initier les jeunes à l'organisation des sociétés en fonction de l'utilisation et de l'aménagement des territoires dans l'espace et le temps.

La montée de l'individualisme dans nos sociétés occidentales va de pair avec le phénomène de la désaffiliation politique (que nous aborderons en détail dans la prochaine

---

<sup>37</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Programme de formation de l'école québécoise, Domaine de l'univers social, Histoire et éducation à la citoyenneté, Chapitre 7, p. 1. Site du gouvernement du Québec [en ligne]. [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/7b-pfeq\\_histoire.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/7b-pfeq_histoire.pdf) (page consultée le 30 novembre 2011).

section), qui menace nos démocraties car il permet à des idéologies extrêmes et à différents intégrismes d'occuper la place publique laissée vacante. La question de la coopération sociale est donc centrale dans le nouveau cours intitulé *Vivre-ensemble et citoyenneté*, dispensé en deuxième secondaire. L'intention éducative en est la suivante : « Amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité<sup>38</sup> ». L'accent est donc mis ici sur l'expression ouverte et le débat public des opinions individuelles.

Ces changements ne se sont évidemment pas réalisés sans heurts. Toutefois, le projet le plus contesté fut le processus de déconfessionnalisation qui a mené à l'implantation du programme *Éthique et culture religieuse* (ECR) dans toutes les écoles du Québec à compter de 2008. Pour cette raison et parce que ce programme nous semble contenir au plus haut degré l'esprit de la réforme de 2001, il mérite que nous y portions une attention toute spéciale.

Un peu moins de dix ans après la publication du rapport Proulx (1999) sur la place de la religion à l'école, le Québec a choisi de faire du respect du pluralisme une valeur à transmettre en milieu scolaire. La laïcité scolaire, comme celle de l'État, est soutenue par deux principes directeurs, soit le respect de la liberté religieuse et l'égalité de conscience pour tous. Il s'agit en fait de favoriser la rencontre plutôt que le maintien d'anciens privilèges, traditionnellement accordés à la majorité. En ce sens, la plupart des demandes

---

<sup>38</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Programme de formation de l'école québécoise, Domaines généraux de formation, *Vivre-ensemble et citoyenneté*, Chapitre 2, p. 13. Site du gouvernement du Québec [en ligne]. [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/2-pfeq\\_chap2.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/2-pfeq_chap2.pdf) (page consultée le 30 novembre 2011).

d'accommodements sont perçues par plusieurs comme un retour au traitement de faveur et apparaissent tel un symptôme d'une évolution de plus en plus rapide vers la laïcisation. Pédagogiquement parlant, l'ouverture à la richesse du pluralisme et à ses exigences rejoint la question philosophique du vivre-ensemble. « Laïcité signifie non pas refus du religieux ou de la conviction, mais accueil de la différence dans un monde de respect et de droit<sup>39</sup> ». Le mouvement de déconfessionnalisation scolaire et l'implantation du cours ECR ne visent donc pas à miner les croyances individuelles ou à favoriser certains groupes au détriment des autres, mais à permettre aux élèves de s'enrichir de la pluralité des normes et des croyances prévalant dans nos sociétés démocratiques contemporaines. De ce fait, l'athéisme et l'agnosticisme sont tout aussi justifiés que la croyance au sein de l'école laïque, qui se veut ouverte, inclusive et respectueuse du cheminement de chacun.

Pour faire face aux défis de la laïcité et du pluralisme, le Québec tend donc vers l'idéal démocratique de la connaissance de la différence et du dialogue intersubjectif. Favoriser l'authenticité et l'approfondissement identitaire par l'entremise d'un nouvel essor de la pensée et du verbe, telle sera la mission de l'école laïque. Selon le philosophe québécois Georges Leroux, qui a participé à l'élaboration du programme ECR, cet idéal du dialogue démocratique est la solution la plus appropriée aux défis posés par le pluralisme ambiant. Bien qu'il soit impossible d'anticiper l'évolution de la société québécoise au niveau des croyances et des rites, des amalgames identitaires et culturels, il croit que nous devons à tout le moins prévoir un cadre propice à une progression harmonieuse. Cet espace discursif doit inclure la connaissance de l'autre dans toutes les facettes de sa culture, et premièrement de ses valeurs et croyances, qu'elles soient religieuses ou non. De plus, en

---

<sup>39</sup> Georges LEROUX, *Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme*, Montréal, Éditions Fides, 2007, p. 14.

jumelant à cet exercice l'encouragement de la réflexion éthique sur les principes et les normes de l'action, l'école s'engage dans la voie d'une laïcité assumée.

En somme, au Québec, l'acquisition de connaissances concorde avec le développement de compétences tournant autour de l'intersubjectivité, de l'engagement citoyen et de la pratique du dialogue. Cette démarche pédagogique se veut la plus neutre et objective possible, afin de favoriser l'inclusion de toutes les cultures formant le tissu social. De plus, la réforme tient compte des nouvelles réalités politiques à l'intérieur d'un monde globalisé et tente de s'y adapter au mieux de nos connaissances actuelles. En ce sens, l'école québécoise procède par anticipation sociale dans un cadre de neutralité religieuse.

En Europe, et plus particulièrement en France, la situation de l'école publique est très éloignée de celle du Québec. Le modèle républicain, qui est actuellement en vigueur en France, endosse une sécularité totale. La transmission des normes et des symboles passe alors par l'enseignement de la culture nationale en vue de cimenter la République. On fait ainsi le pari que cette culture peut englober le pluralisme des visions du monde et des notions de la « vie bonne », en l'identifiant aux valeurs républicaines. « L'école française n'a jamais été tentée par une approche purement utilitaire de l'éducation, elle a toujours soutenu une approche morale et normative, mais selon une finalité auto-centrée<sup>40</sup> ». C'est dans ce but que, depuis la séparation des Églises et de l'État en 1905, l'école française a été entièrement laïcisée et que la tâche de l'intégration a été confiée à une éducation civique. Bref, en France, aucune connaissance religieuse n'est jugée nécessaire à la formation du futur citoyen, pas même celles issues de la tradition chrétienne, qui a pourtant marqué profondément l'histoire de l'Europe. La normativité

---

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 59-60.

est puisée à même le réservoir culturel et ne fait donc pas l'objet d'un enseignement thématique précis dans le cadre d'un programme. Elle repose plutôt sur une forme de transmission de modèles littéraires, historiques et philosophiques. On se retrouve alors ici face à un modèle d'intégration républicaine par l'intermédiaire de la culture nationale française.

Georges Leroux décèle dans l'approche française deux problèmes principaux. Le premier en est un d'étroitesse culturelle. En se basant sur une communication mimétique du répertoire culturel, ce modèle minimise la formation normative et la transmission claire des diverses notions de la vie bonne. « Actuellement, ce modèle traverse une crise sérieuse : le fait que le répertoire fondamental soit associé à une culture unique ne l'aide pas à affronter l'évolution européenne vers une culture commune, ce qui constitue le premier niveau de difficulté<sup>41</sup> ». Malgré son ouverture à d'autres cultures nationales, ce répertoire reste centré sur la culture française. En somme, c'est toujours à partir d'eux-mêmes que les Français comprennent les autres et non l'inverse. Évidemment, on est ici bien loin de l'idéal démocratique d'une véritable « Union européenne ». Le second problème relevé par l'auteur concerne l'intégration publique. Sous la poussée du pluralisme culturel et de l'immigration croissante, le modèle français se montre inapte à intégrer les communautés dans la sphère publique – particulièrement les communautés musulmanes – qui se retrouvent ainsi en déficit identitaire et qui, par conséquent, se radicalisent. Selon le philosophe français Régis Debray, il est grand temps d'inclure un enseignement culturel des traditions religieuses, car autrement les jeunes Français seront privés de cet outil qu'est la culture morale et religieuse pas uniquement pour comprendre

---

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 61.

les autres, mais également pour se comprendre eux-mêmes. D'après Debray, la culture morale et religieuse est fondamentale pour saisir les mécanismes de la réflexion, des normes et des principes de l'action en situation de pluralisme. « La critique qu'on peut faire du modèle républicain est aussi un argument pour le choix que nous faisons au Québec : nous pensons que le savoir moral et religieux doit être explicitement transmis, et non pas refoulé, et nous pensons que cette transmission doit refléter le pluralisme de la culture<sup>42</sup> ». Suivant ce raisonnement, la culture morale et religieuse doit non seulement faire l'objet d'un programme spécifique de formation, mais elle doit aussi inclure la culture morale et religieuse des communautés issues de l'immigration afin d'assurer une saine cohabitation basée sur la compréhension de soi et d'autrui, dans le respect mutuel.

De prime abord, il semble que le modèle de la laïcité assumée soit plus efficace que le modèle de l'intégration républicaine pour faire face aux impératifs découlant de la mondialisation. On pourrait alors se demander pourquoi le philosophe de l'éducation français Alain Kerlan s'inspire de la pensée républicaine de Schiller en vue de proposer une refonte esthétique du système scolaire dans son ensemble. Les *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, en effet, sont portées par un idéal républicain au sens fort. Schiller y cherche le moyen d'engendrer l'unité nationale, non pas via la terreur, mais plutôt par adhésion volontaire. L'art sera le moyen par excellence pour accomplir cette finalité, car la beauté peut, selon le poète-philosophe, non seulement rassembler les individualités, mais également épurer les mœurs et susciter la moralité nécessaire à l'avènement d'une société de droits communs. Dans un texte paru dix ans avant les *Lettres* et intitulé *Le Théâtre considéré comme une institution morale*, Schiller plaide

---

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 62.



pour l'érection d'un théâtre national en avançant entre autres que la scène agit de façon plus profonde et durable que la morale religieuse et les lois. Dans le passage rhétorique qui suit, il s'évertue à montrer combien le théâtre peut être générateur d'unité nationale :

Il m'est impossible d'omettre ici la grande influence qu'un bon théâtre permanent aurait sur l'esprit de la nation. J'appelle esprit national d'un peuple l'harmonie et l'accord de ses opinions et de ses penchants sur des points, sur lesquels une autre nation pense et sent autrement. Au théâtre seul, il est possible de produire à un haut degré cet accord, parce qu'il parcourt tout le domaine du savoir humain, épuise toutes les situations de la vie et promène sa lumière dans tous les coins du cœur ; parce qu'il réunit en lui toutes les conditions et toutes les classes, et qu'il suit la route la plus frayée qui mène à l'intelligence et au cœur. Si, dans toutes nos pièces, il y avait un trait saillant, si nos poètes voulaient s'unir entre eux pour atteindre ce but (si un choix sévère présidait à leurs travaux, si leur pinceau ne se consacrait qu'à des sujets populaires), en un mot, si nous parvenions à avoir un théâtre national, nous deviendrions nous aussi une nation. Qu'est-ce qui liait les Grecs si fermement entre eux ? Qu'est-ce qui attirait le peuple si irrésistiblement aux théâtres ? Rien autre chose que le sujet patriotique des pièces, l'esprit grec, le grand et dominant intérêt de l'État, des progrès de l'humanité, qui y respiraient<sup>43</sup>.

Il est tout à fait fascinant de constater à quel point les *Lettres* se retrouvent contenues en germe dans ce seul court fragment. Remarquez qu'à peu de choses près, le plaidoyer de Schiller se confond avec le modèle français de l'intégration républicaine que nous avons présenté plus haut. En France, rappelons-le, l'étude de grands modèles nationaux sert de ciment à l'État et la religion est exclue du système de transmission pédagogique. Mais pourquoi Kerlan propose-t-il une réforme esthétique du système pédagogique si tel est déjà le cas chez lui ? D'abord, le fait que son ouvrage ait été publié chez un éditeur québécois et qu'il contienne de nombreuses références québécoises indique que celui-ci a été élaboré dans une optique d'exportation des idées. Par ricochet, l'auteur espère sans doute aussi que sa mise en lumière permettra aux Français de mieux comprendre leur propre système pédagogique et d'en corriger les défauts, qui sont relevés d'entrée de jeu. Mais encore, pourquoi s'intéresser à une version améliorée du modèle pédagogique français alors que tout semble indiquer que le modèle québécois est supérieur à ce dernier

---

<sup>43</sup> Jean-Baptiste LUCIDARME, *Schiller. Les meilleures pages*, Tourcoing, J. Duvivier éditeur, 1921, p. 332-333.

en matière d'accueil du pluralisme culturel dans un contexte de laïcité ? Il faut d'emblée rappeler que l'objet de notre recherche consiste à savoir en quel sens l'éducation esthétique de l'homme est encore souhaitable de nos jours. C'est là justement un des objectifs poursuivis par Kerlan. De plus, en plaçant le système scolaire sous la tutelle de l'art, il prononce du même souffle la séparation de l'école et de l'État, ce qui lui permet de court-circuiter le cercle vicieux identifié plus avant<sup>44</sup>, qui voue à l'échec toute réforme de l'éducation demeurant tributaire d'un système politique pollué. Il s'écarte également de l'exemple français, qui est chapeauté par le Ministère de l'Éducation nationale. De ce fait, son modèle peut être considéré comme un paradigme idéal et évalué en tant que tel.

La mondialisation et l'immigration massive bouleversent profondément l'organisation des sociétés occidentales. Ces nouvelles réalités ébranlent les structures politiques existantes, qui se voient confrontées aux problèmes de la redéfinition de l'État-nation et de la notion de citoyen à l'intérieur d'un monde de plus en plus globalisé et diversifié. L'adaptation à un tel contexte passe forcément par une actualisation des conceptions identitaires, tant au niveau social que personnel. Dans toutes les sociétés, l'école est le lieu privilégié de formation des citoyens de demain. Mais, pour préparer des citoyens aptes à saisir la réalité et à relever les défis qui y sont liés, il faut que l'école elle-même intègre les mutations sociales, en plus d'y répondre. Sur la scène occidentale, deux idéologies pédagogiques dominantes concourent : le modèle de la laïcité assumée et le modèle de l'intégration républicaine. Le modèle que nous nous apprêtons à étudier se veut une version idéalisée de l'intégration républicaine. Il est basé sur un raisonnement fort simple, dont la première prémisse remonte à Schiller : l'art éduque pleinement, donc,

---

<sup>44</sup> Cf., *supra*, p. 22-23.

pour préparer des citoyens aptes à inventer l'avenir et non pas simplement reproduire une version anticipée du futur sur la base d'un présent désuet, l'école doit couper la jeunesse de l'actualité et l'instruire par la beauté. Dans les réflexions suivantes, nous chercherons à savoir si le modèle d'éducation esthétique proposé par Kerlan est juste et généralisable.

### 2.3 Paradigme esthétique en éducation : perspective critique

Avant de poursuivre, attardons-nous quelque peu à la thèse principale des *Lettres*, que l'auteur formule comme suit : « c'est par la beauté que l'on s'achemine à la liberté<sup>45</sup> ». La liberté dont parle Schiller ici procède de l'agir par devoir, soit de l'action morale d'après l'éthique kantienne. Or, dans l'esprit de notre poète-penseur, il ne fait aucun doute que les beaux-arts sont liés à la moralité et que l'approfondissement de ce lien conduit à la liberté, car la représentation du beau contribue à unir le plaisir avec la moralité. L'action morale devient ainsi un devoir plaisant à accomplir. La moralité individuelle et collective est alors plus sûrement acquise, puisque fondamentalement tout homme recherche le plaisir et fuit la douleur. Cet effet collatéral de l'art (l'union du plaisir et de la morale dans la beauté) est très bien décrit par Schiller dans un court texte antérieur aux *Lettres* et portant sur la tragédie. Dans le texte en question<sup>46</sup>, il établit que le plaisir pris au spectacle du tragique repose sur la beauté des actions du héros, qui sont elles-mêmes fondées sur le sentiment du devoir moral en plus de révéler la puissance de sa volonté. Paradoxalement, plus la douleur du héros sera grande, plus l'intensité du plaisir ressenti par le spectateur sera élevée lors de sa victoire morale, car ce type de représentation évoque la plus sublime dignité humaine, soit l'indépendance de l'esprit

---

<sup>45</sup> SCHILLER, *op. cit.*, Deuxième lettre, p. 91.

<sup>46</sup> Friedrich SCHILLER, *Sur le fondement du plaisir pris aux objets tragiques* (1791) ; tr.fr. Nicolas Briand, dans *Textes esthétiques*, Paris, Vrin, 1998, p. 99-110.

conquise par la force de la volonté au détriment de la souffrance et des pulsions. Autrement dit, la liberté est affaire de renoncement volontaire ou, en terme freudien, de sublimation. Dans le cadre d'une éducation esthétique, donc, l'art tragique effectuerait une sublimation culturelle en faisant ressentir à l'homme que le plus grand bonheur possible est d'ordre moral et qu'il constitue la liberté de l'esprit.

On le sait, la morale kantienne repose sur des devoirs que la volonté s'impose à elle-même et auxquels elle doit se conformer impérativement. La récompense à laquelle peut s'attendre la personne qui s'en tient à la loi morale est la liberté morale, soit la liberté de l'esprit. En cela, le poète tragique s'accorde avec le penseur de Königsberg, à la différence près que pour le premier la dignité est promue au rang de manifestation concrète de la liberté d'esprit. Fait montre de dignité, donc, la personne qui consacre la puissance de sa volonté à la domination de tout ce qui est immoral, soit ce qui n'est pas soumis à la loi de la raison : sensations, pulsions, affects, passions, besoins physiques et destin. Or, la véritable originalité théorique de Schiller fera son apparition dans un texte publié deux ans avant les *Lettres*. Dans ledit texte<sup>47</sup>, l'auteur décrit la manifestation concrète de la liberté corporelle, qu'il décèle dans la grâce, et qu'il met en parallèle avec la liberté manifeste de l'esprit, c'est-à-dire la dignité. Le rigorisme kantien se trouve dès lors irrémédiablement adouci par un appel à l'harmonie entre les natures sensible et rationnelle de la personne. Il en résulte que la liberté schillérienne, si elle conserve son inspiration kantienne, s'exprimera désormais uniquement « *au sein de la vie sensible et non au détriment de celle-ci*<sup>48</sup> ». La liberté du corps est celle du mouvement non entravé. Son idéal de beauté phénoménale se rencontre dans la grâce, soit la fluidité des gestes

---

<sup>47</sup> Friedrich SCHILLER, *Grâce et dignité* (1793) ; dans *Textes esthétiques*, op. cit., p. 13-58.

<sup>48</sup> Carole TALON-HUGON, *Morales de l'art*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009, p. 122.

traduisant la beauté de l'âme. La grâce se veut ainsi la manifestation naturelle de sensations morales. La liberté de l'esprit, comme nous venons de le voir, renvoie à l'autonomie morale. Son idéal de sublimité phénoménale se rencontre dans la dignité, soit la contenance des passions et des sensations traduisant la force de la volonté. C'est alors par l'exercice de la privation volontaire, donc, de la sublimation contrôlée des appétits, que l'homme peut le plus s'approcher de ce que Schiller appelle la « noblesse », c'est-à-dire l'équilibre de la dignité et de la grâce en la personne. D'où cette idée d'ennoblissement que l'on retrouve à plusieurs reprises dans les *Lettres* et qui est synonyme d'harmonisation de la sensibilité et de la raison. Entre domination de la sensibilité et harmonie raisonnée des besoins du corps et de l'esprit, la différence peut paraître ténue. À ce sujet, Schiller indique que pour préserver l'équilibre toute sensation doit être soumise au tribunal de la raison et que seules celles qui ne compromettent pas la double liberté de l'être peuvent être exprimées. On voit surgir ici une notion centrale de l'éducation esthétique, soit le fait d'apprendre à désirer plus noblement pour être libre.

Dans les *Lettres*, Schiller laisse cependant de côté la question du sublime et fonde son projet éducatif sur une recherche orientée exclusivement vers la beauté. Pourquoi cela ? Tout simplement en raison de son objectif ultime, qui réside dans l'avènement d'une véritable société de droits communs. Il ne s'agit donc pas de libérer l'homme pour faire de lui un sujet d'autonomie absolue, mais bien un citoyen démocratique apte à s'entendre avec les siens dans le cadre de la mise en place d'une volonté commune. Pour ce faire, Schiller croit que la formation de la « belle âme » doit précéder l'autonomie morale. Autrement dit, l'idée est de faire « passer la Beauté avant la liberté<sup>49</sup> », la grâce avant la

---

<sup>49</sup> SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Deuxième lettre, p. 91.

dignité, le pathétique avant le tragique. Ainsi donc, la liberté individuelle s'exercera à travers le filtre du beau et du bien et ne sera jamais en contradiction avec son fondement collectif. Liberté et responsabilité iront alors de pair, ce qui fera du citoyen un individu fiable du point de vue de l'État démocratique ou, comme le dit Schiller lui-même, « un chaînon sûr de la chaîne causale des forces<sup>50</sup> ». En réalité, l'éducation esthétique peut être comprise comme la solution originale et optimiste de Schiller aux interrogations kantiennees concernant la dichotomie radicale entre la sphère de la liberté et celle de la morale. Ces interrogations sont, bien sûr, au cœur de la troisième Critique, mais ont également fait l'objet de nombreux cours dispensés par Kant et se retrouvent condensées dans un recueil qui constitue ses *Réflexions sur l'éducation*. Il y indique notamment que l'homme demeure mauvais tant que sa nature sauvage n'est pas soumise à des règles strictes, mais qu'il est aussi naturellement disposé vers le bien, que c'est là le fondement général de l'éducation et que cette disposition morale se cultive par la discipline et le travail<sup>51</sup>. Puis, dans sa célèbre métaphore de l'arbre et de la forêt, Kant démontre en peu de mots à quel point l'homme, qui est la seule créature ayant besoin d'être éduquée, a besoin d'autrui pour développer sa conscience morale. « Un arbre, isolé au milieu d'un champ, croît en se courbant et étend ses branches au loin ; en revanche un arbre au milieu de la forêt, à cause de la résistance que lui opposent les arbres qui sont à côté de lui, pousse droit et tend au-dessus de lui à la lumière du soleil<sup>52</sup> ». Ainsi, la présence d'autrui permet d'éprouver la limitation qui résulte de ses droits égaux aux nôtres et induit une saine compétition qui pousse au dépassement de soi. Bref, sans résistance l'homme

---

<sup>50</sup> *Ibid.*, Quatrième lettre, p. 103.

<sup>51</sup> Emmanuel KANT, *Réflexions sur l'éducation* (1803) ; tr.fr. A. Philonenko, huitième édition, Paris, Éditions Vrin, 2000, p. 100 & 108.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 108-109.

prend une courbure égoïste, alors que l'épreuve de l'autre favorise plutôt l'éclosion de l'altruisme. Or, ce qui est fascinant, c'est que les réflexions kantienne sur l'éducation sont déjà présentes dans la dramaturgie du jeune Schiller. Le personnage principal des *Brigands*, Karl Moor, a toujours été bon et tendre jusqu'à ce que son frère cadet le pousse, par ruse, à rompre avec les lois sociales et à exposer son côté le plus sombre. De même, c'est parce que personne ne s'est jamais opposé aux désirs du marquis de Posa que celui-ci se sent si supérieur aux autres et qu'il fera montre d'un égoïsme qui le perdra dans *La conjuration de Fiesque*. Pas étonnant, donc, que Schiller ait été attiré par les écrits de Kant, sa pratique artistique se retrouvant, chez le philosophe, exposée sous une forme systématique. Cette heureuse rencontre incitera même le poète à théoriser ses propres idées qui, en matière d'éducation, prendront une tournure radicalement différente. En effet, si tous deux s'entendent sur la finalité morale de l'éducation, les moyens d'y parvenir divergent largement. Alors que Kant mise sur la discipline et le travail tout en se méfiant de la sensibilité, Schiller prône un développement concomitant de la sensibilité et de la raison par l'entremise de l'art afin de permettre à l'homme social d'atteindre son plein potentiel et ainsi favoriser une humanité en progrès vers la liberté.

Toutefois, rappelons-le encore, l'éducation esthétique n'est pas une éducation artistique. Il ne s'agit aucunement de s'exercer à l'art ou à devenir artiste pour agir moralement et, par suite, devenir libre. Dans la visée de Schiller, au contraire, c'est lorsque l'on est dans la position du spectateur que cette forme pédagogique dispense au mieux ses vertus. L'éducation esthétique est tributaire de deux attitudes que nous avons décrites plus tôt. Premièrement, une disponibilité réceptive qui permet de se laisser prendre au jeu de la représentation. Deuxièmement, une mise à distance suffisante pour éviter d'être

submergé par ses émotions, ce qui libère la conscience et laisse place à la contemplation active, c'est-à-dire à l'activité de la faculté de juger. Ce sont précisément ces deux attitudes face à l'art qui doivent être inculquées par des instituteurs, soit l'aptitude à être captivé sans être englouti afin d'apprendre à apprécier une œuvre d'art d'un point de vue normatif. Ce n'est pas là une mince tâche. Cependant, une fois que ces dispositions sont acquises, l'art prend ensuite progressivement le relais. En effet, pour qui sait apprécier une œuvre à sa juste valeur, le plaisir pris à la représentation du beau concorde avec la moralité qui lui donne forme et éduque esthétiquement en liant dans le plaisir le beau avec le bien. Le but de l'éducation esthétique n'est autre, donc, que l'inauguration en l'homme d'une équation subtile qui se lit physiologiquement comme suit : (beau + bien = plaisir), et qui peut être phénoménologiquement traduite ainsi : (art + moralité = liberté). Mais attention, cette association interne doit demeurer libre, stipule Schiller. Il ne s'agit donc pas de favoriser l'établissement d'un réflexe conditionné. On a plutôt affaire à une passerelle reliant plaisir et devoir, érigée et soutenue par l'art.

Précisons toutefois que l'art n'enseigne pas à agir moralement. Il est plutôt, pour Schiller, la condition première de toute action morale. Tel que le suggère Carole Talon-Hugon, le modèle de Schiller est un « fonctionnalisme *indirect*<sup>53</sup> ». C'est-à-dire que la beauté artistique est liée à l'éthique, à l'apprentissage et à la socialité, mais indirectement. Mentionnons d'abord que, chez Schiller, agir moralement c'est agir librement, soit sans aucune contrainte entravant la volonté. Être moral, donc, c'est être libre de choisir entre désir et devoir et préférer librement la seconde option. Le beau mène au bien car il est amalgame de matière et de forme, de sensible et de suprasensible, gage de la présence de

---

<sup>53</sup> Carole TALON-HUGON, *op. cit.*, p. 121.



l'infini dans le fini. Contempler la beauté, c'est ainsi pressentir notre humanité globale, alors que l'objet beau est l'image de la liberté à accomplir en nous par le travail de notre volonté. « La beauté prépare à la moralité en ce sens qu'elle travaille à l'avènement en l'homme de la volonté libre<sup>54</sup> ». Bref, l'art ne contribue pas à nous rendre plus sage, mais plus autonome et responsable. Puisque la liberté est le début et la fin de toute action proprement morale, voilà pourquoi Schiller peut affirmer que la beauté libère l'homme.

Mais, si le beau est condition de la moralité, l'éducation esthétique de l'homme ne saurait alors être conçue comme un simple complément pédagogique. En effet, dans la visée de Schiller, seul l'art éduque globalement, seul l'art est capable d'accomplir la destinée complète de l'homme et de le réaliser pleinement dans toute la multiplicité de sa nature. De ce point de vue, rien n'empêche de penser que l'art puisse s'imposer comme paradigme dominant en éducation et, ce faisant, remodeler le système scolaire en entier, même si Schiller ne dit à peu près rien à ce propos. C'est la thèse que développe le philosophe Alain Kerlan dans un de ses plus récents livres<sup>55</sup>, sur lequel nous allons maintenant nous pencher. Le préambule qui nous y a conduits doit demeurer présent à l'esprit du lecteur afin de bien comprendre la théorie qui y sera proposée et de pouvoir l'évaluer sur la base du modèle original de Schiller.

L'ouvrage de Kerlan repose sur un constat majeur qui se situe dans le prolongement de l'analyse sociale de la modernité que propose Schiller (Lettres 2 et 5) : nous vivons dans un univers démocratique éclaté. Puis l'auteur en conclut que les deux maux principaux dont souffrent les Occidentaux contemporains sont le manque de sens et d'éthique hors

---

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 123.

<sup>55</sup> Alain KERLAN, *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2004, 231 p.

transcendance. L'école en souffre également, car l'apprentissage ne peut se faire, selon notre penseur, que sous l'égide de la trilogie éducative suivante : « unité, totalité et intériorité<sup>56</sup> ». Or, l'art et la beauté correspondent concrètement à cette nécessaire progression pédagogique. Seuls, ils donnent à la personne une intuition de son humanité globale, rappelant à son tour les paroles de Schiller (Lettre 14), son maître à penser. Le modèle esthétique est donc, selon Kerlan, le plus apte à surmonter la crise de l'éducation et préparer les citoyens de demain, car il va de pair avec les besoins de l'élève ainsi que de l'école et correspond au mouvement de la société laïque dans son ensemble.

Le projet éducatif de l'auteur consiste à libérer par l'art et construire par lui une unité de jugement. On entend ici une valorisation des valeurs et pratiques esthétiques afin de trouver un équilibre entre les natures sensible et rationnelle de l'élève. La tâche consiste à associer l'accès à la raison avec l'expression des sentiments. La raison est toujours la finalité recherchée, mais celle-ci devra être médiatisée par la sensibilité et l'émotivité. Amarrer ainsi le savoir sur la sensibilité individuelle est, selon l'auteur, le meilleur moyen d'éduquer à la citoyenneté. Ainsi formés, les jeunes sujets se montreront dignes de leur autonomie et aptes à donner sens à leur vie en dehors de toute transcendance.

Ce modèle esthétique, nous dit l'auteur, se situe entre romantisme et criticisme. Il vise à permettre l'accès à la culture par une ouverture à l'intersubjectivité. Étudions ensemble ces deux propositions. D'abord, pour bien comprendre de quoi il s'agit, fixons les deux balises indiquées en les illustrant par des exemples concrets. À un bout du spectre, on retrouve le paradigme romantique, basé sur l'exaltation de la sensibilité. Dans ses *Réflexions sur l'éducation*, Kant parle d'une école expérimentale fondée par Basedow en

---

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 93.

1774 à Dessau : le *Philanthropinon*. Tout le système pédagogique de cet institut relevait du jeu et la méthode d'enseignement privilégiée se voulait à la fois intuitive et sensible. Par exemple, pour enseigner aux élèves les mots désignant des parties du corps, le maître initiait un jeu durant lequel l'élève devait toucher l'endroit correspondant au mot prononcé<sup>57</sup>. L'apprentissage de la grammaire (jugée contre-intuitive) était ainsi laissé de côté. Cette formule pédagogique avait au moins deux avantages. Premièrement, en mettant toujours l'élève en contact direct avec la chose étudiée, l'enseignement était ancré dans le concret. Deuxièmement, en favorisant la sensation au détriment de la mémoire, elle s'élevait contre le verbalisme superficiel. Cette méthode présentait aussi, cependant, de nombreux inconvénients. Très vite, en effet, on se rendit compte que les élèves devenaient hyper-sensibles et adoptaient des conduites empreintes de mièvrerie. Convenant aux plus jeunes, cette formation avait aussi vite fait de lasser les plus vieux, dont le développement réclamait une nourriture intellectuelle plus consistante. De plus, une proximité indue entre élèves et enseignants donna lieu à quelques comportements inappropriés. Bref, parce qu'il est trop récréatif et pratique, ne favorisant ainsi que très peu l'activité de la raison pour tempérer les passions, ce type de modèle pédagogique est donc à éviter une fois complétée la première socialisation de l'élève en milieu scolaire. En somme, si elle permet une transition harmonieuse entre la maison et l'école, la méthode intuitive ne favorise aucunement les progrès de l'accession à la raison.

À l'autre bout du spectre, on rencontre le modèle critique, basé sur l'évaluation des idées à la lumière de la raison. Le cours classique, issu de la tradition française du seizième siècle et importé en Nouvelle-France par les Jésuites, peut être considéré comme une

---

<sup>57</sup> KANT, *Réflexions sur l'éducation*, op. cit., p. 27.

illustration de ce modèle. Ce programme de formation s'échelonnait généralement sur huit années et conduisait à des études universitaires. Les professions libérales ou la prêtrise étaient normalement prisées par les élèves du cours classique. À chaque année correspondait une matière du cursus, réparti selon l'ordre suivant : Éléments latins, Syntaxe, Méthode, Versification, Belles-lettres, Rhétorique, Philosophie I, Philosophie II. Le professeur et historien québécois Claude Galarneau définit ainsi le cours classique : « Enseignement essentiellement « littéraire » fondé sur l'étude des auteurs, par une lente gradation dans les matières allant de la grammaire à la rhétorique, le tout couronné par la philosophie et les sciences<sup>58</sup> ». Centré sur la compréhension des humanités anciennes, ce programme offrait l'avantage de pouvoir mettre en rapport les modes de vie antiques avec l'évolution de la société actuelle. Ces acquisitions devaient permettre aux élèves d'adopter une distance critique face au temps présent, d'en cerner les lacunes et de puiser dans la tradition les moyens d'y pallier. Dans la foulée du Rapport Parent de 1964 sur la situation de l'éducation au Québec, cet avantage fut plutôt considéré comme un inconvénient. En effet, le principal grief que l'on exprimait à l'égard du cours classique était son manque d'adaptation au monde moderne. De plus, on y dénonçait son élitisme, ce qui en faisait alors un programme d'enseignement non-démocratique. Outre l'aspect financier, l'élève devait également être doué pour l'étude des langues et posséder une très grande capacité d'abstraction. Dans les faits, seule une infime partie de la population réunissait l'ensemble de ces critères. L'enseignement du grec et du latin fut donc abandonné et le cours classique fut progressivement remplacé par l'enseignement secondaire et collégial, accessible à tous et adapté à la réalité de la société contemporaine.

---

<sup>58</sup> Claude GALARNEAU, *Les collèges classiques au Canada français (1620-1970)*, Montréal, Éditions Fides, 1978, p. 166.

Maintenant que nous avons une meilleure idée des limites du modèle mis en forme par Kerlan, revenons à l'étude de son paradigme pédagogique. Comment devons-nous comprendre concrètement l'entre-deux qu'il suggère ? Ici, l'auteur demeure très vague. En réalité, on ne peut guère lui extirper davantage que ce que nous avons rapporté plus haut, à savoir que dans le cadre de son modèle l'accession à la rationalité doit aller de pair avec l'expression de la sensibilité. En extrapolant, on pourrait peut-être supposer que l'auteur entend par là que la transmission des idées devrait être accompagnée de débats portant sur les impressions personnelles des élèves sur le sujet, comme c'est le cas dans le cadre du cours *Vivre-ensemble et citoyenneté*<sup>59</sup>. À tout le moins, une chose est sûre : le modèle éducatif de Kerlan vise une refonte du système scolaire dans son ensemble. Il ne s'agit donc pas d'adopter les principes esthétiques uniquement dans certains cas, mais bien de refonder la méthodologie de l'enseignement sur la base de ce paradigme. Poursuivons alors en ce sens.

Le grand défi de l'école contemporaine est de constituer un modèle éducatif qui concilie égalité et différence, universalité et singularité. Le devenir de l'école repose donc sur le même impératif que celui de la démocratie : préserver la différence au nom de l'égalité. Or, l'art est le lieu privilégié de réconciliation entre l'universel et le particulier depuis Kant, stipule Kerlan<sup>60</sup>. L'art accompagne et accomplit la subjectivation de la culture, car il est pleinement éducatif, souligne Schiller (Lettre 2). Par une pédagogie esthétique, on vise donc à la fois l'intégration de soi et l'intégration sociale. Se revendiquant de Gadamer, Kerlan affirme que « l'art est peut-être la seule forme possible de totalisation

---

<sup>59</sup> Cf., *supra*, p. 32.

<sup>60</sup> KERLAN, *op. cit.*, p. 109-110.

de la culture et de l'expérience<sup>61</sup> ». En plus de fournir un horizon de sens concret, l'art comme paradigme permettrait une reconquête non-mystique et non-rationaliste, mais phénoménologique, du monde. Une politique éducative des arts viserait ainsi à remplacer la philosophie dominante actuellement par une philosophie de l'événement, en incluant la temporalité fugace du moment et de la rencontre dans le processus régulier de construction du savoir. Ce dernier élément nous semble primordial, car il concorde à la fois avec le paradigme de l'esthétique cosmique fondé sur la temporalité phénoménale comme moteur de l'imagination productrice et une réflexion kantienne essentielle : « on ne doit pas seulement éduquer des enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après son état futur possible et meilleur, c'est-à-dire conformément à l'Idée de l'humanité et à sa destination totale<sup>62</sup> ». Depuis l'abolition du cours classique, on l'a vu, l'école québécoise ajuste les élèves au monde actuel et tente d'améliorer son contenu via une anticipation du futur tirée d'une évaluation du présent. Or, si l'on considère avec Kant que les enfants devraient être éduqués selon l'Idée d'humanité, qui n'est autre que la liberté dans une perspective morale, force est toutefois de constater que la tradition ne peut plus guère favoriser ce progrès. La mondialisation, en effet, pose des défis à l'humanité qui sont absolument sans précédent dans l'histoire. Dès lors, les solutions ne pourront être que créatives. En ce sens, l'art est sans aucun doute le meilleur moyen à notre disposition pour libérer l'imagination productrice et engendrer des réponses neuves.

Kerlan est donc catégorique : ce n'est pas l'art qui doit se scolariser, mais l'école qui doit se fonder sur l'art et les valeurs esthétiques, parce qu'elles sont conformes aux valeurs de l'individualisme démocratique. Ces valeurs sont les suivantes : « individualisme,

---

<sup>61</sup> *Ibid.*, p. 46.

<sup>62</sup> KANT, *Réflexions sur l'éducation*, op. cit., p. 107.

sensibilité, imagination et créativité<sup>63</sup> ». Elles sont diamétralement opposées aux valeurs d'entrée dans la modernité (collectivisme, rationalité, entendement et pragmatisme), sur lesquelles le système scolaire occidental est encore largement fondé. Les valeurs esthétiques, si elles s'éloignent de l'idéal des Lumières, se rapprochent cependant de deux moments inauguraux de l'époque contemporaine, soit la montée en puissance de la démocratie et la découverte de l'importance de l'enfance. En somme, parce que la mise en valeur de l'esthétique est indissociable du postmodernisme, le paradigme esthétique en éducation serait le plus apte à faire face aux défis actuels et à venir.

On ne peut guère reprocher à Kerlan, tout comme à Schiller avant lui, son manque d'enthousiasme et d'optimisme. Leurs deux modèles présentent toutefois les mêmes lacunes. Ils ne nous parlent pas de l'implantation réelle du paradigme et ne nous disent pas qui dispensera l'éducation esthétique. Kerlan propose l'image de la classe-chorale, dans laquelle le respect de chacun enrichit l'effort commun<sup>64</sup>. Considérons ensemble cet exemple en le mettant en rapport avec une expérience personnelle. Il y a quelques semaines, je me rendais dans la classe de cinquième année du primaire de ma fille pour une rencontre de parents. La professeure nous expliqua que depuis quelques années elle met sur pied une chorale avec ses élèves. Elle nous vanta ensuite les mérites d'une telle activité : écoute de soi et des autres, apprentissage de l'affirmation de soi dans le respect d'autrui, pratique de groupe sur un registre partagé, travail d'équipe en vue de la réalisation d'un but commun... On ne peut certes nier que toutes ces attitudes soient des prérequis en vue de la participation démocratique. Mais, ici, la chorale a exactement la même valeur pédagogique que la pratique de n'importe quel sport d'équipe qui enseigne

---

<sup>63</sup> KERLAN, *op. cit.*, p. 39-40.

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 28.

qu'ensemble on est plus fort que seul et que tous unis on peut atteindre des objectifs élevés. Pourquoi ? Eh bien, parce que la participation à la chorale n'est pas une éducation par l'art, mais une éducation à l'art. En étant eux-mêmes acteurs, les enfants ne bénéficient pas de la distance critique nécessaire pour que les attitudes précitées par l'instigatrice de la chorale deviennent des acquis de conscience. En fait, en questionnant ma fille, je me rendis compte que l'expression publique par le chant était pour elle un défi réellement exigeant. Trop occupée à vaincre sa timidité, elle ne peut aucunement se laisser prendre au jeu de l'art et la leçon esthétique n'advient pas. Remarquez encore que la valeur qui est mise principalement de l'avant dans ce genre d'exercice est le collectivisme et non pas l'individualisme, identifié par Kerlan comme un des quatre pivots de l'identité postmoderne devant guider l'effort pédagogique. Au mieux, la chorale ne peut donc favoriser que l'expression personnelle au sein d'un groupe donné.

Second point, les enfants ne pratiquent la chorale qu'une heure par semaine et à un moment déterminé. Imaginons seulement le principe de la classe-chorale appliqué à l'apprentissage des tables de multiplication ou des règles de grammaire. Cela serait tout simplement impensable, car ces matières ne peuvent être transmises que de façon magistrale et intériorisées par l'étude. Kerlan nous répondrait alors que dans le cas de ces enseignements théoriques, ce sont les valeurs esthétiques qui devraient guider l'effort pédagogique. Mais, pour y parvenir, il faudrait développer un programme d'étude personnalisé pour chacun des élèves de la classe, celui-ci tenant compte de leur sensibilité, imagination et créativité particulières. Pour ce faire, il faudrait ou bien réduire considérablement le nombre d'élèves par classes, ou bien regrouper les élèves en



fonction de qualités jugées équivalentes. Dans un cas comme dans l'autre, l'éducation esthétique ne semble guère pouvoir convenir à de grands groupes hétérogènes.

Troisième point, la mise en place de la chorale dans la classe de ma fille relève de l'initiative personnelle de sa professeure. Se sentant à l'aise avec cette activité et y croyant, elle accepte de donner bénévolement de son temps pour la réaliser. Si cette activité parascolaire devenait une tâche pédagogique, pourrait-elle rejoindre quelque sensibilité que ce soit ? Les deux dernières remarques en disent long, nous semble-t-il, sur la possibilité d'une réforme du système scolaire dans son ensemble sur la base du modèle esthétique et de sa transmission académique hautement problématique.

Néanmoins, nous demeurons convaincus que l'art est notre ultime outil d'intégration sociale. En France, le succès des classes à PAC (projet artistique et culturel) et, au Québec, la popularité des programmes art-étude en témoignent. En psychothérapie, l'art est depuis longtemps associé à la cure. Chez les jeunes enfants, le dessin est le moyen d'expression privilégié, le conte systémique convient aux adolescents, la danse, le chant, la musique et le théâtre (psychodrame) font partie du traitement de nombreux traumatismes chez les adultes. Ici, tout comme dans l'odyssée pédagogique de Rousseau<sup>65</sup>, notons que le maître n'a jamais qu'un seul élève à la fois. Ce qu'il y a de commun dans tous les exemples précités, c'est que l'art déploie ses pleins pouvoirs éducatifs et curatifs en face à face ou au sein de groupes restreints et homogènes. Pourquoi en va-t-il ainsi ? Tout simplement parce que sous ces conditions un réel lien de confiance peut être établi et que la confiance est essentielle à l'ouverture de la sensibilité qui, elle-même, précède l'intersubjectivité. À la lumière des derniers développements, il

---

<sup>65</sup> Jean-Jacques ROUSSEAU, *Émile ou de l'éducation* (1762) ; Paris, Garnier-Flammarion, 1966, 629 p.

appert que l'éducation esthétique n'est pas un modèle généralisable au système scolaire, sans toutefois que le message originel de Schiller soit caduc, tant s'en faut. En effet, nous savons maintenant que l'éducation esthétique ne peut s'accomplir que sous les conditions propices au déploiement de l'intersubjectivité. Cependant, si ce n'est à l'école, la question essentielle du lieu de l'éducation esthétique demeure alors entière.

Dans l'ouvrage de Kerlan, il y a une tension entre l'art qui réunit et l'art qui exalte les valeurs de l'individualisme. Ce malaise provient d'une mauvaise définition de l'art en question. En effet, l'auteur ne précise pas quel type d'art sera l'objet de l'éducation esthétique. Pourtant, entre les beaux-arts modernes et l'art contemporain, il y a au moins une différence majeure : la poursuite exclusive et désintéressée du beau n'est plus le critérium par excellence de l'œuvre ou de la démarche de l'artiste. Le rapport entre l'art et la morale n'est alors plus aussi évident que le pensait Schiller. Nous y reviendrons prochainement. Pour l'instant, rappelez-vous seulement vos années d'école. Il est rare que ce soit là le lieu d'une réelle intersubjectivité. Les groupes sont trop bigarrés et les enfants trop immatures pour qu'un solide lien de confiance puisse s'étendre à grande échelle. Habituellement, nos fréquentations se limitent à un tout petit groupe composé de deux à quatre individus. De plus, comme Kant l'avait bien vu, les parents et l'État ne tendent pas à favoriser les progrès de la liberté. Plus souvent qu'autrement, les parents souhaitent que leurs jeunes s'adaptent à l'environnement présent, alors que l'État cherche surtout à assurer sa survie dans le temps<sup>66</sup>. L'école contemporaine, chapeauté par le ministère de l'Éducation et patronnée par des comités de parents ne saurait donc être le lieu idéal d'épanouissement de l'imagination productrice par l'entremise de l'art. Au

---

<sup>66</sup> KANT, *Réflexions sur l'éducation*, op. cit., p. 108.

mieux, l'éducation esthétique pourrait y être favorisée via un raffinement des cours à vocation artistique. Au lieu de simplement initier les enfants au « faire » artistique, on pourrait ainsi les amener à réfléchir sur l'art et, par-là, initier par la didactique les élèves aux principes schillériens d'appréciation de l'œuvre d'art, soit la disponibilité et l'évaluation normative.

Mais, si l'école s'avère impropre au déploiement de l'intersubjectivité et de l'imagination productrice, ne pouvant donc être le lieu d'une éducation esthétique proprement dite, quel sera ce lieu ? Réponse : la société, tout simplement. L'art, par l'entremise de ses supports médiatiques et des endroits consacrés à sa diffusion, a l'avantage d'être plus que jamais accessible à tous. Toutefois, il est également plus que jamais instrumentalisé à des fins commerciales et consensuelles. C'est pourquoi la fonction critique de l'art, appuyée par les principes schillériens de disponibilité et d'évaluation normative, retiendra plus tard notre attention. Comme nous l'avons aussi mentionné plus tôt, le nouvel ordre mondialisé nous impose des défis insolites. En ce sens, si l'art classique continuera certes de nous intéresser, c'est surtout l'art contemporain qui sera l'objet d'une éducation esthétique renouvelée. Pour ce faire, on devra élargir les catégories et inclure, aux côtés du beau qui unit, le laid, le sublime, l'informe, le différent, le mutant... Il s'agira, en fin de compte, de repenser l'éducation esthétique de l'homme dans une perspective non-idéaliste, c'est-à-dire qui n'engage cette fois que l'individu et non plus l'humanité dans ses progrès vers la liberté. Nous devons donc à nouveau nous interroger sur la valeur éthique de l'art. Voilà autant de questions qui nous occuperont dans la section qui suit.

## CHAPITRE TROIS

### *Art et politique*

Dans un premier temps, nous tenterons de cerner le profil politique générique du citoyen occidental. Nous nous intéresserons ensuite à la thèse de Christian Ruby qui souhaite, en s'inspirant de Schiller, renouveler l'engagement politique sur une base artistique et contemporaine. Finalement, nous chercherons à savoir si, en combinant les théories de Schiller et d'Adorno, il est possible de repenser l'éducation esthétique de l'homme dans un cadre non-idéaliste, n'engageant cette fois-ci que la personne, indépendamment de l'espèce humaine et de sa marche téléologique alléguée vers la liberté.

#### **3.1 L'époque de la désaffiliation politique**

L'affirmation voulant que les citoyens soient de moins en moins préoccupés par la chose publique est devenue un lieu commun. Le cynisme de la population envers ses élites politiques ne semble avoir d'égal que le manque d'imputabilité et de vision à long terme de ces derniers. Or, lorsque les médias rapportent le manque d'intérêt des jeunes en ce qui a trait aux enjeux politiques, les journalistes accusent bien souvent leur absence de conscience historique. Inapte à saisir la valeur des institutions démocratiques qui ont fondé la société de droits communs dans laquelle elle évolue, la jeune génération serait de plus en plus désengagée sur le plan politique. Spécialiste de l'histoire et de la didactique de cette discipline, le professeur Jean-Pierre Charland a voulu vérifier la véracité de cette hypothèse. Il a donc mené, entre 2000 et 2001, une vaste enquête auprès de deux mille élèves de quinze ans des régions urbaines de Montréal et de Toronto avec pour objectif

de savoir si oui ou non l'enseignement de l'histoire favorise la formation de citoyens informés et responsables.

Le choix des lieux de sondage n'est pas fortuit. En effet, Montréal et Toronto accueillent 90% des nouveaux arrivants au Canada<sup>67</sup>. Si l'on considère, avec l'auteur, que l'engagement politique procède de « raisons communes » (protection des libertés individuelles, égalité devant la loi, solidarité, responsabilité citoyenne) et que d'y sensibiliser les élèves est un objectif primordial du nouveau programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*, l'occasion permettra de tester l'efficacité du système scolaire auprès d'étudiants canadiens de souche et d'adoption. En somme, Charland veut savoir si les efforts de l'État, via l'enseignement de l'histoire dans sa forme actuelle, engendrent un partage de volontés et de valeurs démocratiques chez des jeunes d'horizons divers, mais néanmoins appelés à cohabiter. Aussi, puisque l'esprit du programme scolaire au Québec et en Ontario est identique, mais que les pratiques pédagogiques divergent largement, la comparaison des deux quotas devrait permettre de nuancer les conclusions.

De notre point de vue, les données recueillies par Charland et son équipe sont d'une grande valeur. Ce sont cependant moins les conclusions générales de l'enquête qui nous intéressent ici, que les résultats portant sur le profil politique des jeunes. En effet, sur les 222 questions auxquelles les étudiants sélectionnés étaient conviés à répondre, un peu plus de 20% portaient directement ou indirectement sur leurs représentations politiques. Or, si l'on tient compte du fait que la conscience politique d'adolescents de quinze ans n'est pas le seul apanage des cours d'histoire et d'éducation civique, tant s'en faut, mais

---

<sup>67</sup> Jean-Pierre CHARLAND, *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2003, p. 10.

qu'elle est grandement tributaire des opinions politiques de leurs parents ainsi que celles véhiculées par les médias et, dans une moindre mesure, le réseau social, l'analyse de cette série de questions nous donnera un portrait extensible à la situation politique actuelle des Québécois et des Ontariens dans l'ensemble. Plus intéressant encore, l'auteur a croisé les résultats obtenus avec ceux provenant d'enquêtes similaires menées dans vingt-cinq pays européens et regroupé le tout dans un chapitre intitulé *Le rapport à la politique*. L'étude dudit chapitre devrait donc nous donner un reflet relativement juste du profil politique générique des citoyens occidentaux.

Dans l'enquête de Charland, les questions visant à sonder les valeurs des jeunes sont regroupées sous quatre catégories : la sphère privée, les valeurs sociocentriques, les valeurs de solidarité et les valeurs démocratiques. Sans grande surprise, ce sont les valeurs liées à la sphère privée qui remportent la palme. « Parmi elles, la famille rallie les suffrages : 88% et 91% des élèves disent qu'elle a « beaucoup » ou « énormément » d'importance, respectivement dans les régions de Montréal et de Toronto. Ces jeunes sont encore plus entichés des amis, dans la proportion de 92% et 90%<sup>68</sup> ». La cellule familiale et les amitiés sont clairement plus populaires que les valeurs nationales, ethniques ou religieuses, et ce, par trente points d'écart en moyenne. La démocratie, mis à part la liberté d'expression, fait encore plus piètre figure et la solidarité s'en tire tout juste un peu mieux.

Malgré un engouement marqué pour les valeurs privées, on remarque quelques divergences significatives entre les deux provinces. En effet, les élèves torontois accordent plus d'importance aux valeurs collectives. Ils affichent un plus grand intérêt

---

<sup>68</sup> *Ibid.*, p. 199.

envers leur pays, leur ethnie et leur groupe religieux. Ils valorisent également un peu plus la démocratie. Par contre, s'ils témoignent d'un peu plus de solidarité que leurs pairs montréalais, ils sont cependant moins fervents des programmes sociaux que ces derniers. Même si ces écarts ne sont pas toujours très prononcés, il y a là, selon l'auteur, l'expression d'une sensibilité politique différente. Hypothétiquement, la présence du Parlement fédéral en Ontario et, par conséquent, le nombre faramineux de fonctionnaires, lobbyistes et parlementaires qui gravitent autour, pourrait expliquer cette particularité. Quand on est territorialement près du pouvoir, il est certainement normal d'imaginer que l'on puisse plus facilement influencer sur lui. Aussi, un plus grand nombre de répondants ontariens que québécois court-il la chance d'être entouré de modèles œuvrant dans la fonction publique. De fait, bien qu'on ne décèle aucune tendance lourde, plus de jeunes Torontois que de Montréalais affirment vouloir embrasser une carrière politique plus tard.

En Europe, tout comme au Canada, les élèves accordent une place importante aux amis et à la famille. Mais, lorsque l'on ajoute la variable de la richesse individuelle, qui est un bon indicateur d'individualisme social selon l'auteur de l'étude, les disparités émergent. L'Ontario rejoint alors l'Angleterre, l'Italie, l'Islande et l'Espagne, qui accordent plus d'importance à la famille et à la richesse, au détriment des amitiés. En Belgique, en Finlande, en Norvège, au Danemark et en Suède, on privilégie l'amitié plutôt que la famille et la richesse. Aux Pays-Bas, la richesse est plus importante que les deux autres valeurs, alors qu'au Portugal la famille et l'amitié l'emportent sur l'argent. En Grèce, la richesse est bonne dernière, bien après la famille et, dans une moindre mesure, les amis. C'est au Québec, en Allemagne et en Écosse que l'on rencontre le plus grand équilibre entre les valeurs relevant de la sphère privée. Étonnamment, c'est en France que l'on

retrouve le moins d'engouement pour les valeurs privées en général, hormis la famille, qui est à peine plus prisée par les jeunes Français que l'amitié et la richesse, dont ils se disent quasi indifférents<sup>69</sup>.

En ce qui a trait aux valeurs sociocentriques (attachement au pays, à l'ethnie ou la nation et l'Église), nous avons vu que les élèves torontois y sont globalement plus attachés que les Québécois. Ils affirment l'être dans des proportions variant entre 41% à 59%. Au Québec, c'est l'attachement à la nation qui prime, à hauteur de 42%. Dans les deux cas, la religion est le lieu d'appartenance le moins significatif. Fait à noter, ce sont en général les populations immigrantes qui accordent le plus d'importance aux valeurs collectives, bien qu'ils demeurent, tout comme les Canadiens de souche, plus entichés des valeurs privées. Du côté européen, les écarts entre les moyennes nationales sont très accentués. Il s'agit visiblement là de sujets qui divisent les jeunes d'Europe. « À propos du pays et de la nation, la France et la Grèce affichent respectivement l'engouement le plus faible et le plus élevé ! Au sujet de la religion, c'est la Norvège et la Grèce<sup>70</sup> ». Au Canada, la situation est unique. L'attachement à l'ethnie/nation versus le pays y est nettement plus marqué que partout ailleurs, où ces deux variables sont égales, à peu de chose près.

Au Canada, la solidarité a plus d'adeptes que l'ethnie, mais moins que la famille ou les amis. La paix, les programmes sociaux et l'environnement rallient principalement les élèves de Montréal. Ils s'affirment un peu moins solidaires avec les pauvres du pays et encore moins avec ceux du tiers-monde. À Toronto, l'environnement et la paix l'emportent haut la main sur la solidarité envers les pauvres du tiers-monde et les

---

<sup>69</sup> *Ibid.*, p. 205. Voir le tableau 26 pour de plus amples détails.

<sup>70</sup> *Ibid.*, p. 210.



programmes sociaux. On s’y affiche aussi un peu plus solidaire envers les pauvres du pays qu’au Québec, ce qui porte à penser qu’en Ontario la pauvreté est considérée comme relevant plutôt de la responsabilité individuelle que collective. En Europe, les jeunes sont majoritairement plus attachés à ces valeurs qu’au Canada. « Ce qui étonne, c’est la faible valorisation de la solidarité chez nous. Les jeunes Québécois viennent au dernier rang ; ils se classent un peu mieux quand ils se prononcent sur les programmes sociaux. Si les jeunes Ontariens paraissent moins rebutés par la solidarité, ils lèvent le nez sur les transferts aux citoyens<sup>71</sup> ». Ce sont en fait les pays offrant peu de transferts aux citoyens qui valorisent le plus la solidarité, soit l’Espagne, la Grèce, le Portugal et le Royaume-Uni. Selon l’auteur, il y a deux explications possibles. Ou bien les jeunes de ces pays sont plus sensibles au fait que la générosité personnelle doit pallier celle de l’État, ou bien l’absence d’engagement de leur pays contrarie leur générosité adolescente. Sur un autre registre, la paix rallie beaucoup moins les Canadiens que les Européens. Il n’y a qu’au Royaume-Uni que cette valeur a moins d’importance qu’au Canada. Le bilan des Canadiens en matière d’environnement n’est pas plus reluisant, les élèves de tous les pays européens sans exception y étant plus sensibles que chez nous.

Enfin, mentionnons que les valeurs démocratiques n’ont pas tellement la cote auprès des adolescents. Au Québec et en Ontario, la liberté d’opinion importe énormément à hauteur de 78% et de 81%, respectivement. La démocratie ne récolte que 39% et 53% d’appui, alors que la politique en général n’a que très peu d’adeptes chez les jeunes : 20% et 35% seulement disent y être attachés. L’engouement pour la démocratie est donc étonnamment faible, en comparaison de l’importance accordée à la liberté d’opinion.

---

<sup>71</sup> *Ibid.*, p. 212.

« L'attachement des élèves à la liberté d'opinion ne me semble pas devoir être relié à un engouement pour la démocratie, dont elle est pourtant une dimension essentielle, mais tenir plutôt à la popularité de la sphère privée<sup>72</sup> ». En réalité, ce à quoi les jeunes sont sensibles, c'est au respect des valeurs individuelles, des croyances religieuses et des modes de vie distincts dans le cadre d'une société hautement hétérogène. En effet, lorsque la population étudiante est plus homogène, l'importance de la liberté d'opinion diminue sensiblement. Partout en Europe, les étudiants estiment la liberté d'opinion. Au Québec, c'est un peu moins que dans la plupart des pays européens et, en Ontario, un peu plus. Partout également, ils ne s'intéressent guère à la politique. Les Montréalais se classent dans la moyenne, alors que les Torontois se disent plus enthousiastes que tous les autres à cet égard. Ces derniers, comme les jeunes Grecs, sont les plus enclins à désirer s'engager en politique une fois adultes, tout comme ils sont majoritairement convaincus que leur province demeurera toujours une terre de liberté.

À partir de l'enquête de Charland et de son équipe, voici maintenant un portrait du citoyen occidental. Il privilégie d'abord et avant tout les valeurs privées. Parmi celles-ci, la famille et/ou les amis l'emportent sur tout le reste. Il rêve d'enrichissement personnel, mais à condition que cela ne nuise pas à sa vie familiale ou amicale. Il n'a que peu d'intérêt envers la religion. Le pays ou la nation ne suscite généralement guère plus son engouement. Au niveau de la solidarité, il n'y a qu'une menace à la paix ou à l'environnement qui sauraient le mobiliser, mais encore faudrait-il que le danger soit sérieux et imminent. Ce qu'il apprécie surtout de la démocratie, c'est le fait de pouvoir

---

<sup>72</sup> *Ibid.*, p. 215.

exprimer librement son opinion, sans pour autant que cela l'incite à franchir le pas de l'engagement politique pour se porter à la défense de ses idéaux.

Gardons-nous ici de qualifier un peu vite ce portrait de désuet, en nous fiant uniquement aux événements récents du « Printemps érable » 2012. De notre point de vue, la grande erreur du parti Libéral du Québec a été de fermer la porte au dialogue avec les étudiants. Ces derniers ont vécu cet affront comme une atteinte à leur liberté d'expression et se sont mobilisés en masse pour obtenir la tête du chef du parti ; ce qu'ils ont obtenu. Si cette brève analyse est exacte, on a affaire à l'expression d'un esprit clanique plutôt que démocratique, qui renvoie à l'idée de mobilisation dans l'urgence évoquée plus haut, mais étendue cette fois-ci à la défense de la liberté d'expression. D'une façon ou d'une autre, il est bien trop tôt pour saisir le sens véritable de la mobilisation étudiante contre les droits de scolarité du printemps dernier au Québec. Le taux de participation chez les jeunes aux prochaines élections provinciales sera certes à surveiller.

Bien sûr, nous sommes conscients qu'il s'agit là d'une esquisse sommaire basée sur des enquêtes menées auprès d'adolescents de quinze ans. Mais nous sommes d'avis que leurs opinions politiques reflètent considérablement la pensée des adultes qui les environnent et que, de ce fait, en compilant leurs réponses on obtient un portrait global et relativement juste du citoyen occidental moyen. Si cette enquête avait été menée auprès de personnes de cinquante ans et plus, il est possible de supposer que leurs réponses à certaines questions auraient été différentes, mais nous soutenons que, dans l'ensemble, le profil politique que nous aurions obtenu aurait été sensiblement le même. Quoi qu'il en soit, la principale conclusion que l'on peut tirer du travail de Charland et de son équipe, c'est que nous vivons à une époque de désaffiliation politique pratiquement généralisée.

### **3.2 L'art contemporain comme lieu de confrontation avec soi et les autres**

Un peu partout en Occident, les années soixante amenèrent leur lot de dérives subjectivistes. Les morales de l'abstinence et du renoncement face aux « nourritures terrestres », d'inspirations religieuse ou philosophique, devinrent dès lors obsolètes. Comme par un juste retour de balancier, on assiste de plus en plus, aujourd'hui, à une volonté d'équilibre entre débauche et privation, tant au niveau personnel que social. Cette volonté, on la détecte entre autres dans le regain de popularité du mariage chez les jeunes, la recherche de la conciliation travail-famille, la pratique des accommodements raisonnables, les conduites zen, la redécouverte du plaisir de cuisiner et j'en passe. Il s'agit là, selon nous, d'autant de manifestations concrètes de la préférence citoyenne pour les valeurs privées. Le but visé à travers ces tendances ne nous apparaît autre que la recherche de symétrie entre les différents pans de la vie, soit la reconquête de la multiplicité sacrifiée par le progrès scientifique et la spécialisation du travail que Schiller dénonçait déjà il y a un peu plus de deux siècles (Lettre 2), déséquilibre social qui s'est considérablement aggravé depuis lors.

Malheureusement, la quête de l'équilibre en soi, avec les autres et les différentes sphères de la vie est désormais envisagée comme une fin à laquelle l'État devrait être voué, signe évident de l'empiètement de la sphère privée sur la sphère publique. Or, c'est là qu'une relecture des thèses de Schiller devient pertinente, car l'harmonie entre le moi phénoménal et le moi spirituel dont il parle n'est jamais qu'un moyen en vue d'un objectif supérieur, soit la responsabilité politique de chacun pour garantir les droits communs et favoriser les progrès de la liberté individuelle. Se gouverner soi-même en apprenant à désirer plus noblement est bel et bien un prérequis de la liberté schillérienne,

mais cette action demeure indissociable d'une volonté commune qui en est l'assise. Suivant ce raisonnement, la désaffiliation politique est donc le meilleur moyen de voir se réduire le champ de nos libertés individuelles. En somme, puisque l'État de droits fixe les règles du cadre social à l'intérieur duquel nous évoluons tous en fonction de la volonté populaire, l'émancipation ne peut jamais se réaliser sans la combinaison de l'engagement personnel et d'une certaine forme d'unité politique. En ce sens, le projet éducatif de Schiller, qui cherche à concilier autonomie personnelle et sens commun politique, semble conserver ici son bien-fondé et c'est cet aspect de la question que nous allons envisager maintenant.

Tel qu'indiqué plus tôt, la contemplation d'un objet beau nous fait pressentir notre humanité globale et représente l'harmonie à cultiver en nous-mêmes. Aussi, la liberté schillérienne est synonyme d'équilibre entre les besoins du corps et ceux de l'esprit. Elle se situe entre sensibilité et raison, entre matière et forme. Les œuvres d'art séduisent nos sens, leur fréquentation accroît l'intensité de notre présence physique et, par extension, de notre capacité de sentir. De même, l'intellection des œuvres par le truchement de leur représentation accroît l'intensité de notre présence raisonnable et la force de notre volonté. Pour s'éduquer esthétiquement, l'homme doit donc multiplier ses contacts avec le monde de l'art sans se laisser submerger par ses sensations et, tout en préservant son indépendance d'esprit, s'exercer à comprendre les principes régissant le divers sensible<sup>73</sup>.

Ce type de contemplation active harmonise nos deux natures, puisque leur manifestation concomitante les empêche d'empiéter l'une sur l'autre. L'épanouissement de la liberté en l'homme n'est alors pas fondé sur la contrainte physique, pas plus que l'expression de

---

<sup>73</sup> SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Treizième lettre, p. 193.

la sensibilité n'endigue la raison en nous. Il s'agit ici d'une autolimitation réciproque. La liberté, selon Schiller, c'est donc tout simplement l'absence d'hégémonie de la sensibilité sur la raison (sauvagerie) ou de la raison sur les sentiments (barbarie). Ainsi éduqués, les citoyens deviendront des sujets politiques fiables et responsables, car ils seront des individus raffinés plutôt que refoulés, pour parler en termes freudiens. Ils auront appris à désirer plus noblement afin de préserver leur liberté concrète et puisque pour Schiller l'État est le reflet des individus qui le compose, l'harmonie sociale est d'autant plus assurée que l'harmonie individuelle sera stimulée<sup>74</sup>. Il en résulte que seule la culture du bon goût peut assurer la stabilité politique, car seul il préside au développement maximal de la personne humaine.

Le philosophe français Christian Ruby, s'il est en accord avec le constat de base de la synthèse précédente, est bien loin de penser que le projet de Schiller puisse pallier les problèmes politiques actuels. Selon lui, nos sociétés occidentales contemporaines sont bel et bien sclérosées ; la faute en revenant à Schiller ! C'est que la philosophie schillérienne serait en fait « une utopie esthétique réalisée<sup>75</sup> », qu'il convient de dépasser au plus vite afin de remettre l'histoire en mouvement. D'après Ruby, nous vivons à l'intérieur d'« un monde figé dans l'esthétisation<sup>76</sup> », c'est-à-dire une cohorte d'États-nations qui, axés sur l'unité sociale, pratiquent l'instrumentalisation de la culture et des arts, tout en prônant la recherche du consensus à tout prix. Il en résulte des sociétés dénuées de vraie vie politique et orientées vers le maintien du *statu quo*, où l'utilité et la quête du profit matériel règnent en maîtres. L'heure est donc plutôt à une réécriture qu'à

---

<sup>74</sup> *Ibid.*, Vingt-septième lettre, p. 367.

<sup>75</sup> Christian RUBY, *Schiller ou l'esthétique culturelle. Apostille aux Nouvelles lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Bruxelles, La Lettre volée, 2007, p. 21-27.

<sup>76</sup> *Ibid.*, p. 18.

une relecture des *Lettres* de Schiller. Mais, direz-vous, pourquoi prendre comme point de départ un modèle que l'on cherche à dépasser ? Pour Ruby, bien que le projet de Schiller demeure résolument moderne et érigé sur fond de classicisme, le fait que sa trajectoire soit celle de la composition d'un public culturel lui préserve sa pertinence en regard de l'art présent. En somme, l'auteur a pour ambition de repenser les liens établis par Schiller entre culture et politique, mais selon la perspective de l'art contemporain, afin de montrer qu'il est toujours possible de revitaliser l'engagement politique citoyen par l'art et de mettre ainsi fin à l'inertie sociale, qu'il juge néfaste pour le développement humain.

Le problème politique actuel se résume alors comme suit : les sujets de droits communs sont plus attirés par le divertissement que par la politique citoyenne active. Selon Ruby, cette attitude reflète le mode de gouvernance de nos États esthétiques, centrés sur la seule gestion du présent et l'esthétisation de l'existence pratique. Notre époque est donc celle d'une instrumentalisation de la culture à des fins partisanses. Cette façon de faire induit l'illusion d'un consensus qui dissimule le manque de vie politique véritable et qui conduit à la nostalgie d'une supposée unité initiale.

Si nous sommes en accord avec les grandes lignes de cette analyse, nous ne saurions cependant adhérer aux conclusions de Ruby. En aucun cas ce portrait politique n'est réductible au projet schillérien dans sa forme accomplie. Schiller, en effet, avait une très haute idée de la liberté. Il s'agit d'une liberté globale, pas seulement d'esprit, mais également de corps, c'est-à-dire une forme de liberté qui laisse place à la volonté en action. Cet idéal, Max Stirner (1806-1856), un philosophe allemand qui vint tout de suite après Schiller, le résume sans équivoque : « La liberté ne peut être qu'entière, un

morceau de liberté n'est pas la liberté<sup>77</sup> ». Lucide, Stirner est cependant bien conscient que cette forme de liberté totale est une enveloppe vide qui ne peut que favoriser l'égo. « Serais-Tu libéré de tout que Tu n'en aurais précisément rien de plus ; car la liberté n'a pas de contenu. Elle est sans valeur, inutile permission, pour qui ne sait l'employer ; quant au mode d'emploi, il dépend de ma particularité<sup>78</sup> ». Tout le problème des *Lettres* est là ! Comment concilier l'égo libre de toute domination avec les impératifs de la vie démocratique ? Pour Schiller, les beaux-arts, qui amalgament le bien et le vrai au beau, doivent servir de passerelle entre la liberté individuelle et le devoir citoyen. Éduqué par l'art, le citoyen pourra aspirer à une liberté pleine et entière, car ses actes seront toujours en accord avec ses responsabilités civiles. Bref, la société utopique de Schiller interviendrait au minimum dans les affaires humaines, sauf peut-être pour faciliter l'accès du public aux œuvres d'art, afin de former des citoyens autonomes et responsables. Or, l'instrumentalisation de la culture en vue de générer un consensus cosmétique est très éloignée de la pensée schillérienne. Au mieux, on peut considérer cette situation comme une récupération particulièrement vulgaire de l'idéal porté par les *Lettres*. On comprend toutefois que l'intention de Ruby est de se distancier de l'esthétique moderne au profit de l'art contemporain qui, selon lui, a délaissé le beau et le sublime pour se concentrer « sur l'immanence des rapports entre les citoyennes et les citoyens, ainsi que sur la critique des processus de légitimation<sup>79</sup> ». De ce fait, l'art contemporain aurait encore une portée politique et pourrait contribuer à former des citoyens plus engagés dans le devenir social, parce que plus lucides. Voilà ce qu'il souhaite démontrer. Précision faite, continuons !

---

<sup>77</sup> Max STIRNER, *L'unique et sa propriété et autres écrits* (Œuvres complètes) ; tr.fr. P. Gallissaire et A. Sauge, Lausanne, L'Âge d'Homme, 1988, p. 213.

<sup>78</sup> *Ibid.*, p. 209.

<sup>79</sup> RUBY, *op. cit.*, p. 8.



Puisque le politique puise dans les arts les moyens de se perpétuer, les arts consensuels ne sont en fait que le miroir de la doxa publique. L'esthétisation de l'espace public viserait ainsi à stimuler une sympathie individuelle et collective envers les institutions en place, plutôt que d'encourager quelque forme de transformation sociale que ce soit. Baser une éducation là-dessus, nous dit Ruby, c'est ni plus ni moins qu'éduquer à des lieux communs, banals et dépourvus de sens. Afin de libérer l'art contemporain de son carcan et dégager ses propriétés pédagogiques, il faut donc repenser l'art comme lieu de confrontation avec soi et les autres plutôt que comme « injonction au rassemblement<sup>80</sup> ». Vous l'aurez compris, l'auteur affirme la désuétude de la notion de « sens commun », qu'il remplace par celle d'« archipels de coopération », soit des groupuscules d'intérêts interalliés dans la poursuite de buts publics communs. Son principal argument repose sur le fait que la communication esthétique schillérienne procède d'une communauté figurée dans le jugement de goût, mais jamais réellement vécue<sup>81</sup>. La sensibilité de la personne qui juge gomme les aspérités et devient ainsi le véritable étalon de mesure. En un sens, il est vrai que le plaidoyer de Schiller en faveur de l'établissement d'un théâtre national<sup>82</sup> suppose une certaine forme d'homogénéité du public, ce qui facilite la projection du ressenti individuel sur l'ensemble. En effet, c'est parce que depuis des générations les gens subissent les mêmes oppresseurs et partagent les mêmes espoirs que l'art peut favoriser l'émergence d'un « esprit national », c'est-à-dire d'un sens commun abstrait, que Schiller souhaitait rendre concret. Or, nous vivons désormais en contexte de mondialisation, au sein de sociétés démocratiques plurielles et pourvues de puissants

---

<sup>80</sup> Christian RUBY, *Nouvelles lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Bruxelles, La Lettre volée, 2005, Première lettre, p. 35.

<sup>81</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>82</sup> Cf., *supra*, p. 37.

moyens de communication virtuelle. Il en résulte que nombre de gens se considèrent aujourd'hui citoyens du monde et non plus simplement d'une nation. Ils entretiennent des liens avec des gens d'horizons et de sensibilités diverses, unis entre eux par des intérêts communs. Comme nous l'avons vu en introduction de cette section, les valeurs de la sphère privée (amis et famille) l'emportent haut la main sur les valeurs publiques. Ce mouvement de repli sur soi est encouragé par le fait que, pour faire face à l'immigration massive, nos sociétés tendent de plus en plus vers la laïcisation. Par conséquent, les conceptions publiques de la vie bonne sont abandonnées au profit de la justice sociale et du droit individuel. Tous ces facteurs font obstacle plus que jamais à l'avènement d'un hypothétique sens commun. Selon Ruby, il faut prendre acte de ce donné et refuser l'unité cosmétique illusoire proposée par nos gouvernements via l'art de masse, dans le seul but de se maintenir à l'identique. La solution de l'auteur réside donc dans l'organisation de lobbys militants (les archipels de coopération) aptes à exercer des pressions concertées sur les dirigeants afin d'initier des changements sociaux précis. Une fois l'objectif politique atteint, l'archipel est dissous. Une nouvelle revendication présidera à la formation d'un nouvel archipel de coopération et ainsi de suite. Ce qu'il faut comprendre ici, c'est que l'on est plus dans une logique partisane, mais dans un militantisme d'idées qui transcende le cadre rigide et strictement intéressé par la prise de pouvoir des partis politiques traditionnels.

Pour être efficace et pris au sérieux, un archipel de coopération devra proposer un projet innovant, puis justifier publiquement celui-ci de manière sophistiquée et argumentée. C'est ici que l'art entre en ligne de compte, car c'est par lui que l'individu est censé

s'ouvrir à la créativité en matière de relations interpersonnelles, se former aux débats et, ultimement, occuper une place active au sein d'alliances stratégiques ponctuelles.

La pédagogie que Ruby a en tête n'est cependant pas une éducation esthétique, mais bien une éducation politique par l'art, devant préparer le citoyen à s'insérer dans les débats publics par la justification de ses idées et la critique constructive des idées d'autrui, en vue de faire bouger les choses et d'ouvrir de nouveaux horizons. On a affaire, ici, à une inversion de la principale thèse schillérienne, voulant que ce soit la beauté qui mène à la liberté. L'art, parce qu'il est un lieu de confrontation et non de conformation lorsqu'il est libre de tout asservissement (moral ou politique), peut largement contribuer à la formation d'un public culturel engagé dans l'avenir, au dire de Ruby. Ce présupposé repose sur deux types d'inclinations polémiques propres à l'art contemporain. Primo, l'art donne lieu à une transformation de soi par « interférences » avec les œuvres et autrui. Par la notion d'interférence, l'auteur entend une « situation dialogique dans laquelle chaque interaction est susceptible de former, de développer et d'amplifier une existence culturelle collective, se rattachant constamment à une disposition à l'échange (ce qui n'est pas le consensus) qui remette sans cesse en question les anciennes règles (culturelles, artistiques, esthétiques) intériorisées et leurs légitimations<sup>83</sup> ». En ce sens, la communication culturelle ne devrait plus être comprise comme univoque, c'est-à-dire partant de l'œuvre à l'intériorisation de valeurs communes par le public, mais équivoque, soit de la réception de l'œuvre à la confrontation de soi et autrui en vue d'enrichir la vie communautaire par la voie du discours argumenté. Secundo, le rejet de l'absolu atteste qu'il est encore possible de faire l'histoire, car elle est sans fin. L'art contemporain se

---

<sup>83</sup> *Ibid.*, Deuxième lettre, p. 42.

situerait ainsi en marge de toute finalité de l'art transférable à l'histoire. L'art libre, appelons-le ainsi, en favorisant la modélisation de soi et l'ouverture de possibles, conduirait donc naturellement l'individu vers l'engagement politique concret, pour autant que l'art demeure affranchi de toute finalité externe à lui-même. Voyons maintenant comment cette transformation de soi et, par association, du social, peut être encouragée via une pédagogie par l'art que Ruby nomme « formation artistique ».

Une formation artistique digne de ce nom devrait œuvrer sur quatre fronts. D'abord, elle permettrait à l'individu de s'exercer à des devenirs, c'est-à-dire à endosser différentes formes de vie sans y être réduit. Il s'agit ici, en quelque sorte, d'une démocratisation du privilège de l'acteur, qui endosse une multitude de personnages sans être réductible à un seul, mais qui tire néanmoins des leçons pour lui-même de chacun de ses rôles. Elle placerait ensuite l'individu au centre d'interférences entre les œuvres et les personnes, soit en situation de médiation et de confrontation, afin de mieux saisir et questionner les rapports constitutifs liant les gens et les choses. Pour favoriser la fluidité de la faculté de juger, elle encouragerait l'individu à évaluer et à légiférer différemment dans chaque sphère d'activité composant son univers. Enfin, il s'agirait d'apprendre à maintenir des échos entre ces sphères, en vue de savoir coopérer avec autrui à l'intérieur de cadres mobiles, changeants et multidisciplinaires. Les échos sont en fait les équivalents des compétences transversales en milieu scolaire. Ce sont des acquis d'une discipline qui sont transférables à une autre, en vue de consolider le savoir dans une optique pratique.

L'objectif pratique de cette formation artistique consisterait à reprendre en main le gouvernement de soi-même (abandonné à une batterie d'experts) et à libérer les sphères d'activités sociales de l'instrumentalisation, afin que chacune d'elles déploient leurs

aptitudes immanentes à l'universel et à la politique. Ce type de formation s'inscrit dans ce que Ruby désigne du nom de philosophie du rebond, soit une philosophie « ouvrant au passage possible d'une culture à une autre ou d'une forme de culture à une autre<sup>84</sup> ».

Bien entendu, il n'est plus question de chercher à harmoniser deux natures opposées en vue de fonder un État démocratique comme chez Schiller, mais bien d'apprendre aux individus à se dépasser eux-mêmes afin de régénérer le social. Cette position donne lieu à une nouvelle vision anthropologique que Ruby appelle « anthropologie de la règle ». L'humain est ici envisagé comme un être de rapports et de limites. Il est un être fragile, producteur d'un devenir et qui se dote de règles de vie pour fonctionner. Son originalité réside dans sa capacité à transformer les règles de son existence en ouvrant toujours de nouveaux mondes possibles. « Le principe révélé par une anthropologie de la règle est l'artificialité et la plasticité de la règle dont ce qui importe, c'est l'effort pour la repenser et la réengendrer sans cesse<sup>85</sup> ». Être humain, c'est donc reconnaître la plasticité des règles de notre existence et des rapports à autrui. De ce fait, l'humain n'est pas une chose bornée, mais un devenir infini. Exister réellement consiste alors à protester contre la réification et la transformation des limites en bornes, alors qu'exister avec plus d'ampleur c'est se transformer, traduire, dialoguer. Pour remettre l'histoire en marche, il s'agit ainsi de valoriser une humanité en interférences, qui se questionne et se jette en avant. En ce sens, l'humanité est un éternel recommencement de soi et non pas une forme finalisée une fois pour toute, si harmonieuse soit-elle envisagée. Conséquemment, la formation artistique de l'individu devrait engendrer une ouverture au mouvement constant et aux limites constitutives du moi et du rapport à l'autre.

---

<sup>84</sup> *Ibid.*, Quatrième lettre, p. 55.

<sup>85</sup> *Ibid.*, Sixième lettre, p. 67.

Le modèle pédagogique de Ruby, qui n'est ni téléologique ni ascensionnel, se présente de prime abord comme un outil de distanciation face aux cultures de masse. Cet aspect est primordial, car en cette époque instrumentale qui nous inonde d'images et de sons publicitaires, il devient de plus en plus difficile d'exercer sa faculté de juger esthétique et d'être atteint par les vertus pédagogiques d'une œuvre. En effet, lorsqu'une sonate de Beethoven ou l'image de Mona Lisa se retrouvent associées à la vente de produits commerciaux, afin d'en rehausser le prestige par association (douteuse), on finit par croire qu'en art (comme dans le commerce), à prix égal tout ou presque s'équivaut et que ce qui distingue réellement une œuvre d'une autre, en fin de compte, c'est la valeur que lui attribuent les spéculateurs de l'art. « D'autres formes culturelles se sont instaurées, souvent opposées aux précédentes, mais parmi elles les plus diffusées par les médias, ont largement contribué à perpétuer l'éducation esthésique et esthétique habituelle, à façonner par exemple un regard (une oreille, etc.) de consommateur esthétique et culturel, un regard modélisé certes (habitude et paresse), figé sur une seule règle (crainte de déstabilisation) et incapable d'imagination<sup>86</sup> ». Ces effets pervers se retrouvent encore amplifiés par le déferlement des arts consensuels (le Pop art), mis en marché comme de simples produits qui doivent plaire immédiatement, puis être jetés et remplacés par d'autres quand ils ne sont plus rentables. L'auteur est bien conscient de cette difficulté et c'est pourquoi, en nous proposant son modèle, il souhaite « rappeler que la culture constitue une manière de prendre soin de soi (rapport à l'autre) et de construire un monde humain d'interférences (de médiations interhumaines), une manière de faire des essais (imagination) autour des règles de notre existence en bousculant les dominations par de

---

<sup>86</sup> *Ibid.*, Dix-neuvième lettre, p. 163.

nouveaux exercices<sup>87</sup> ». Ainsi donc, il nous convie à une double distanciation critique, à l'égard de la culture de masse et des appareils à fabriquer des consommateurs culturels de masse. Le but visé n'est cependant pas tant de lutter contre le règne de la consommation, que d'inciter les consommateurs à tirer parti de la culture et des arts autrement. Alors que Schiller cherchait à engendrer une politique démocratique, Ruby souhaite plutôt la transformer en vue de redonner du pouvoir créatif à ses tenants légitimes : le peuple. Dans les deux cas, la réforme du social passe par une transformation de soi devant mener vers l'autre et à laquelle l'art est censé présider. Nous y reviendrons.

Tout comme Schiller et Kerlan, Ruby n'indique pas clairement à qui s'adresse l'éducation esthétique, ni qui la dispensera. Cependant, on peut être certain que la formation artistique de Ruby ne conviendrait pas à des enfants. Pourquoi ? Tout simplement parce qu'une éducation à la plasticité des règles de l'existence ne saurait être envisageable avant que la faculté de juger soit pleinement développée. Pour s'en convaincre, on n'a qu'à penser à ces orphelins ballotés d'une famille d'accueil à l'autre ou aux enfants du divorce qui ont à s'adapter à de multiples reconstitutions familiales. Dans la majorité des cas, il s'agit d'expériences traumatisantes et nombre de ces gamins demeurent fortement carencés, quand ils ne sombrent pas dans la délinquance. Pour qu'un enfant se développe normalement, il lui faut un minimum de stabilité. C'est là que le modèle de Kerlan intervient. L'éducation, dans la prime enfance à tout le moins, ne peut en effet se faire que sous le parapluie de l'unité, de la totalité et de l'intériorité. Si on considère que l'exercice de la faculté de juger correspond à la capacité d'abstraction, alors la formation culturelle de Ruby ne saurait être envisageable avant l'adolescence. Le

---

<sup>87</sup> *Ibid.*, p. 164.

psychologue Jean Piaget a démontré, par ses recherches sur le développement, que les opérations formelles ne débutent qu'à l'âge de 11-12 ans<sup>88</sup>. La pensée opératoire, que le chercheur définit comme la capacité de « raisonner de manière hypothético-déductive », permet au jeune de s'arracher du concret afin de considérer l'inactuel. Or, il serait potentiellement stérile, et voire dangereux, d'enseigner la plasticité des règles de l'existence à quelqu'un qui ne saurait pas anticiper les conséquences des conduites qu'il choisit d'adopter. En conséquence, la formation artistique de Ruby ne s'adresse qu'à des personnes aptes à raisonner de façon abstraite. Plus encore, lorsque l'auteur réfère aux sujets de l'éducation par l'art, il parle toujours « des femmes et des hommes contemporains » ou alors « des citoyennes et des citoyens ». On est donc en droit de supposer que son modèle s'adresse principalement à des adultes en âge de voter, vu l'importance qu'il accorde à l'engagement politique des sujets artistiquement éduqués.

En ce qui concerne la transmission, il appert que c'est l'art lui-même qui a charge de livrer son contenu pédagogique. Nulle part dans son ouvrage, Ruby ne se réfère à quelque forme de pédagogue que ce soit. C'est bien plutôt le contact avec l'œuvre qui est censé initier un questionnement sur soi et avec autrui. Ce processus doit être continu, afin de prévenir la domination idéologique et la réification des rapports interhumains. En ce sens, « la formation ne finit jamais<sup>89</sup> ». Le pédagogue, dans l'optique de Ruby, semble donc être l'œuvre d'art elle-même, pour peu qu'elle soit un prélude au dialogue critique concernant le vivre-ensemble dans sa forme actuelle et qu'elle incite à imaginer des formes de vie alternatives. Cependant, si l'on s'en tient à cette explication, on voit mal comment les quatre axes de la formation artistique précédemment cités pourraient

---

<sup>88</sup> Jean PIAGET, *Psychologie de l'intelligence* (1967) ; Paris, Arman Colin, 7<sup>ème</sup> éd., 1998, p. 197-201.

<sup>89</sup> RUBY, *Nouvelles lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, *op. cit.*, Septième lettre, p. 75.



s'appliquer sans autre intermédiaire que l'œuvre et donner lieu à une transformation de soi qui inclut l'autre dans le processus. À y voir de plus près, on se rend compte en fait que les quatre axes de Ruby (exercice, interférence, jugement, écho) sont autant d'effets de la participation à l'œuvre et de la communication mise en œuvre par l'entremise de l'art contemporain. Il faut se rappeler, en effet, que l'art auquel se réfère l'auteur est un certain type d'art « libre », c'est-à-dire non-consensuel, qui invite le spectateur à « devenir acteur<sup>90</sup> ». Il cite, par exemple, les « labyrinthes urbains dans lesquels circuler, se réfléchir ou voir les autres ; pratiques de l'impact ou de la solidarité ; processus d'interférences (dans lesquels chacun s'affronte au désaccord de l'autre) [...]»<sup>91</sup> ». Ce n'est donc pas tant l'œuvre, que la participation et la confrontation qu'elle permet, qui forment le spectateur engagé. En somme, la formation artistique de Ruby s'acquiert dans la participation active et les échanges entre spectateurs-acteurs, par l'entremise de l'art qui rend ces interactions possibles. Ainsi, les véritables pédagogues ne sont autres que les actants eux-mêmes, mis en rapport dialogique par l'art.

On pourrait reprocher à Ruby de présenter une vision extrêmement réduite de l'art. D'un côté, il y a l'art consensuel, subventionné par le politique en vue de générer une communauté factice et se maintenir à l'identique, et, de l'autre côté, il y a l'art libre, soit l'art de la résistance et de la dissension. Entre les deux, il n'y a rien ! Et pourtant, on n'a qu'à penser au travail de l'homme de théâtre canadien Wajdi Mouawad, par exemple, pour se convaincre du contraire. Depuis plus de dix ans, il met en scène le pardon. Ses œuvres théâtrales sont des hymnes à la réconciliation entre les gens et les peuples. Dans

---

<sup>90</sup> *Ibid.*, Douzième lettre, p. 112.

<sup>91</sup> *Ibid.*, p. 110.

sa magnifique pièce intitulée *Incendies*<sup>92</sup>, deux jumeaux partent sur les traces de leurs origines lorsqu'ils sont chargés par voie testamentaire de remettre une lettre à celui qui est à la fois leur père et leur frère. Cette production a depuis été adaptée au cinéma par Denis Villeneuve, traduite en plusieurs langues et vue par des millions de personnes à travers le monde. Le pardon et la réconciliation sont peut-être des lieux communs issus de la tradition religieuse, mais, heureusement pour l'humanité, l'engouement du public pour l'œuvre de Mouawad montre bien que ces dispositions de la *belle âme* ne sont pas dépourvues de sens. En bref, si l'abandon du beau et du sublime renvoie effectivement à une certaine frange de l'art contemporain, cette posture repose d'abord sur un choix artistique qui, aussi légitime soit-il, ne peut se vanter de détenir la palme de l'authenticité dans un monde régi par la seule consommation et fondé sur l'artifice esthétique.

Allons plus loin. Récemment, Mouawad s'est retrouvé bien malgré lui au centre d'une controverse. Il met en scène actuellement une trilogie (*Des femmes*) comprenant trois pièces de Sophocle. Or, le dramaturge avait choisi Bertrand Cantat (un chanteur français accusé en 2003 d'avoir tué involontairement sa conjointe) pour diriger le chœur. À la suite d'un tollé de protestations, le Théâtre du Nouveau Monde de Montréal, qui devait présenter l'œuvre en 2012, a été forcé d'abandonner le projet original. La trilogie sera tout de même à l'affiche, mais sans la présence de Cantat. Têtu, l'auteur tenait malgré tout à rendre publique sa création et c'est dans l'acropole d'Athènes qu'il a pu finalement le faire au cours de l'été 2011. Lorraine Pintal, la directrice du TNM, assistait à la représentation et nous livra ses impressions lors de son passage du 9 octobre 2011 à l'émission *Tout le monde en parle* de Radio-Canada. En substance, celle-ci mentionnait

---

<sup>92</sup> Wajdi MOUAWAD, *Incendies*, Montréal, Leméac éditeur, 2003, 93 p.

que c'était d'abord difficile de voir sur scène l'ex-chanteur homicide, mais qu'au bout d'un moment on se laissait transporter par la création et alors sa présence devenait de plus en plus pertinente dans l'ensemble. On est ici pleinement dans une démarche de pardon et de réconciliation. Plus encore, cet épisode fait ressortir l'actualité d'une injonction que Schiller adressait à l'artiste en son temps : « leur goût est plus chaste que leur cœur, et voilà par où tu dois saisir ces fuyards apeurés<sup>93</sup> ». Il ne s'agit donc pas uniquement de plaire ou de choquer, mais surtout de faire œuvre de ce qui est le plus difficile à supporter : la vérité. Remarquez également combien l'art a un effet didactique au-delà de toute explication d'ordre logique ou conceptuel. Dans le cas qui nous occupe, l'éducation esthétique de la spectatrice résulte uniquement d'un face à face avec l'œuvre d'art, sans la médiation d'aucun pédagogue ou l'interférence d'aucun autre spectateur.

Le rejet du sens commun dans sa forme schillérienne nous a d'abord semblé fécond. Rappelons que Schiller entend par là « l'harmonie et l'accord de ses opinions et de ses penchants sur des points, sur lesquels une autre nation pense et sent autrement » et qu'il appelle cette disposition commune « esprit national d'un peuple »<sup>94</sup>. La politique-spectacle, la mondialisation, le multiculturalisme, la laïcité et la montée en puissance des outils de communication virtuelle nous semblent être autant d'obstacles à un hypothétique sens commun qui, au demeurant, n'a peut-être jamais existé. Remarquez à quel point on est toujours surpris de constater combien des politiques qui nous paraissent évidentes (droit à l'avortement, légalisation du mariage gai, abolition de la peine de mort...) ne font pas l'unanimité. Lorsque les citoyennes et les citoyens sont sondés sur ces questions, il y a presque toujours autant de pour que de contre. C'est là une preuve

---

<sup>93</sup> SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Neuvième lettre, p. 157.

<sup>94</sup> Cf., *supra*, p. 37.

incontestable, selon nous, que l'homogénéité de la pensée et du sentiment n'est jamais qu'une projection de celui qui juge. Or, voilà qu'on se rend compte que si Ruby liquide le sens commun moderne, c'est pour mieux le réhabiliter sous une autre forme. « Le dialogue obtenu entre spectateurs fait de l'exercice de l'interférence le régulateur de l'émotion compréhensive et le moment où se dessine la réalité d'une collectivité que l'on peut réellement éprouver<sup>95</sup> ». Dans cette optique, la communauté sera certes plus modeste, mais effective et non plus figurée. Elle sera fondée sur le dialogue confrontant et non plus imposée de manière unilatérale, puis pourra éventuellement revêtir la forme d'un archipel de coopération militant. Et le plus beau dans tout ça, c'est que l'art interactif est censé engendrer une « pulsion d'échange » qui rendra cette communauté politique bien réelle. On glisse ainsi d'une communauté de pensée et de sentiment vers une communauté d'intérêts, toujours soutenue par l'idée de sens commun. La différence, c'est que le sens commun dont nous parle Ruby est supposément concret parce qu'il met en scène des acteurs réels, mis en rapport direct par voie dialogique. Dans ce scénario, cependant, on voit mal comment des gens extérieurs à la sphère privée (famille, amis) l'un pour l'autre pourraient être suffisamment influencés par l'art qui les fait se rencontrer pour soudainement se mettre à confronter leurs impressions réciproques et en tirer une formation artistique supposée déboucher sur l'intérêt public. L'analyse a montré que l'intérêt général pour la politique était faible et on peut sérieusement douter que l'art y puisse effectivement quelque chose. De plus, on peut se questionner sur la valeur morale et l'efficacité réelle d'un archipel de coopération formé d'intérêts communs, mais basé sur des opinions divergentes et fondé uniquement en raison. Au modèle de Ruby, il manque le rapport à la morale, sans lequel nous croyons que la communauté réelle n'est

---

<sup>95</sup> RUBY, *Nouvelles lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Vingtième lettre, p. 167.

pas possible. Bref, alors que Ruby qualifie le projet de Schiller d'utopie réalisée, nous nous permettons de qualifier le projet de Ruby d'utopie irréalisable.

Profitons de l'occasion pour relever une erreur commune aux trois philosophes principaux que nous avons étudiés jusqu'à présent. Pour Schiller, le beau mène au bien et à la liberté. Chez Kerlan, l'art peut éduquer tout un chacun. Quant à Ruby, l'art interactif est un prélude aux interactions politiques. Dans tous les cas, il semble que l'on attribue à l'art un pouvoir qu'il n'a pas en réalité, soit celui de réunir abstraitement les opposés. Il est certes vrai que l'art peut parfois nous toucher profondément, nous élever ou même nous donner l'impression d'une connexion intime avec autrui. Mais, de là à absolutiser ces effets toniques de l'art et en faire le moteur de l'éducation générale ou de l'engagement politique, il y a un pas. Plus souvent qu'autrement, les effets toniques de l'art s'estompent avec la représentation, lors du retour à la réalité des spectateurs qui se retrouvent alors seuls avec eux-mêmes. On peut certes réunir un public par le traitement artistique d'un cas concret, comme on vient tout juste de le voir avec l'exemple de Mouawad, mais non pas cimenter fermement un peuple entier par l'art. Quelquefois, cependant, l'art agit de façon durable, comme ce fut le cas pour le cinéaste québécois Bernard Émond, lorsqu'il visita la basilique de Sainte-Anne-de-Beaupré en 1999 :

Rien ne m'avait préparé à l'intensité de l'émotion que j'ai ressentie alors. J'avais très exactement l'impression de *rentrer chez moi*, tout intellectuel non croyant que j'étais. La basilique, dans sa grandeur comme dans son kitsch, me ramenait à la foi de mon enfance et de mes ancêtres : voilà d'où je venais, voilà ce qui m'avait fait. C'était ma tribu, c'étaient mes rituels. Qu'on me comprenne bien : le choc que j'ai ressenti alors était plutôt d'ordre culturel que d'ordre religieux. Il s'y glissait pourtant une nostalgie (et j'utilise ici le mot en toute conscience) de la transcendance perdue.<sup>96</sup>

Cette citation est intéressante à plus d'un niveau. D'abord, le fait que l'auteur mentionne que c'est culturellement et non religieusement qu'il a été touché indique que c'est l'art

---

<sup>96</sup> Bernard ÉMOND, *Il y a trop d'images : Textes épars 1993 – 2010*, Montréal, Lux Éditeur, 2011, p. 20.

qui a été déterminant dans son expérience esthétique. Ensuite, c'est parce que cette expérience entrainait en résonance avec son vécu d'enfant que l'art a eu ici un effet tonifiant, ce qui fait de cet exemple un cas particulier, non généralisable. Mais l'intérêt réside surtout dans l'inspiration qu'il a tirée de son expérience. Subjugué par la beauté de l'endroit, Émond a d'abord voulu montrer Sainte-Anne dans un de ses films. Puis, progressivement, l'idée d'une trilogie sur les vertus théologiques (foi, espérance, charité) s'est imposée. C'est ainsi que *La neuvaine* est parue en 2005, *Contre toute espérance* en 2007 et *La donation* en 2009. Par cette démarche, il ne voulait ni instruire ni s'engager politiquement, mais simplement sensibiliser le public au fait que, croyant ou pas, le patrimoine religieux est important car il fait partie de notre histoire et peut encore être, pour certaines personnes, une source d'inspiration dans un monde désenchanté. Bref, il ne cherchait qu'à communiquer son expérience. Or, avec Schiller, Kerlan et Ruby, tout se passe comme si ces philosophes, trop pressés de relier les effets toniques ponctuels et aléatoires de l'art à des ensembles plus vastes (éducation et politique), négligeaient les possibilités et les limites réelles de l'art sur la personne. Voilà pourquoi nous désirons achever ce travail en esquissant une conception de l'éducation esthétique dans un cadre non-idéaliste, c'est-à-dire à partir d'un point de vue strictement individuel.

### **3.3 Repenser l'éducation esthétique dans un cadre non-idéaliste**

Nous avons déjà observé que nous vivions à l'intérieur d'un monde désenchanté et de plus en plus globalisé. Dans ce cadre élargi aux prétentions laïques, les valeurs communes s'effritent (si tant est qu'elles aient déjà rallié tout un peuple) et on assiste à un repli grandissant des individus dans la sphère privée. L'individualisme caractériserait

ainsi notre époque. Alors que certains y voient une menace à la démocratie, d'autres y perçoivent la possibilité de repenser la collectivité des femmes et des hommes. Une chose est certaine, nous sommes actuellement au cœur d'une période de bouleversements sociaux sans précédents. Pour l'heure, l'art est trop souvent utilisé à des fins commerciales ou partisans. Certains types d'art visent expressément à dénoncer ces pratiques, alors que d'autres démarches artistiques exaltent les valeurs traditionnelles ou tendent vers leur transgression. Dans l'espace public, largement colonisé par les médias de masse, chacune de ces voix a droit de cité, à proportion de ses moyens et artifices. Il s'ensuit une abondance de propositions toutes plus séduisantes les unes que les autres, mais contradictoires. Dans cet univers d'images et de sons discordants, même les termes de culture et d'esthétique sont vidés de leur contenu humaniste et utilisés à tous vents. Avoir de la culture est synonyme de prestige et peut mener à un bon emploi, on qualifie de culturelles des activités illicites (culture du crime, du vice...), le culte du corps s'appelle « culturisme » et on verse même dans l'esthétique automobile ! « Dans un tel contexte, il est difficile pour l'individu de s'y retrouver et de se faire une juste idée sur ce que ses expériences esthétiques peuvent lui apporter d'éclairant dans l'horizon de sa propre existence<sup>97</sup> ». Art commercial, art de propagande, art de résistance, art de la nostalgie ou de la transgression éthique... Force est de constater que bien peu d'artistes demeurent attachés à la seule représentation du vrai, de l'essentiel, comme le souhaitait Schiller pour la réalisation de son projet. Mouawad fait ici figure d'exception, car le pardon et la réconciliation sont peut-être les deux premiers fondements de la communauté effective. En effet, puisqu'être humain c'est être imparfait et faire des erreurs, pardonner

---

<sup>97</sup> Claude THÉRIEN, *Existence problématique et culture esthétique chez Schiller*, dans *L'expérience esthétique en question – Enjeux philosophiques et artistiques*, Paris, Éditions l'Harmattan, 2009, p. 180.

et se réconcilier sont assurément nécessaires au maintien des relations interpersonnelles et, par extension, de la communauté humaine. Entre l'art consensuel et l'art de résistance, qui n'est pas plus libre que le premier par le seul fait qu'il est résistant soit dit en passant, bien peu d'œuvres contemporaines prennent encore au sérieux l'aspect moral de la personne. Nous concéderons donc à Ruby que les artistes contemporains, s'ils n'ont pas tous abandonnés le beau et le sublime, les ont cependant largement délaissés. Dans un tel contexte, l'éducation esthétique de l'homme telle que la concevait Schiller est-elle même encore envisageable alors ?

Nous croyons que si. Reste à savoir en quel sens. Nous avons indiqué plus tôt que l'éducation esthétique demeurerait souhaitable dans un sens prophylactique. Ce sera notre point de départ. Parmi le déferlement d'images qui nous entoure, il s'agira d'abord de nous immuniser contre celles qui véhiculent des contenus idéologiques ou mercantiles. Le premier moment d'une éducation esthétique repensée sera donc négatif.

De notre point de vue, la meilleure façon de se vacciner contre la publicité de toute sorte est d'en faire la critique. Pour ce faire, nous ferons appel à la théorie esthétique d'Adorno. Cet auteur allemand du vingtième siècle (1903-1969) fut l'un des piliers de l'école de Francfort, qui donna naissance à la *Théorie critique* des sociétés modernes colonisées par l'industrie culturelle et envahies par la culture de masse. Selon Adorno, l'avènement des beaux-arts a permis à l'art de gagner son autonomie et ainsi de se libérer de l'emprise du religieux, de l'utile et de l'agréable. Bien qu'autonome, l'art demeure tout de même en lien avec la réalité et continue donc à l'influencer. Mais, comme chez Schiller, c'est indirectement que l'art fait sentir ses effets. « Pour autant qu'il est possible d'assigner une fonction sociale aux œuvres d'art, celle-ci réside dans l'absence de toute



fonction<sup>98</sup> ». Alors que Schiller confiait à l'art le soin de conduire au bien et à la liberté, Adorno lui assigne plutôt un rôle critique indirect. Ce rôle, l'art le joue du seul fait qu'il est une forme de culture autonome. Il a par conséquent une incidence critique sur le monde. « L'art est l'antithèse sociale de la société, non déductible immédiatement de celle-ci. La constitution de sa sphère correspond à la constitution d'une sphère intérieure aux hommes, en tant qu'espace de leur représentation. Il prend part d'avance à la sublimation<sup>99</sup> ». La dernière phrase nous renvoie à Schiller, qui croyait qu'une éducation de l'homme par l'art lui permettrait de sublimer ses appétits afin de préserver son autonomie. Adorno adopte cependant une toute autre tangente. Il insiste plutôt sur le rôle critique de l'art autonome, ce qui constitue tout de même, selon nous, une excellente propédeutique pédagogique au sein de notre univers marchand. L'art constitue selon lui une sphère idéale, car elle se situe en marge de la réalité actuelle. L'art n'est pas coupé du social, puisqu'il en est l'antithèse, mais il s'intéresse davantage à ce qui pourrait être qu'à ce qui est, pour reprendre la formule d'Aristote. Ainsi, le rôle critique de l'art, dans nos sociétés de consommation où la valeur d'une chose s'établit par comparaison avec autre chose, réside dans le fait que l'art échappe à ce type de rapport. Bien sûr, ce rôle ne prévaut que du point de vue du spectateur, car les spéculateurs de l'art, eux, s'affairent à établir des comparaisons entre les œuvres, à les hiérarchiser et à leur conférer une valeur d'échange. Mais, d'un strict point de vue spectateur, l'art antithétique demeure incomparable avec l'existant et, donc, échappe aux rapports marchands basés sur la comparaison. Une œuvre d'art, en ce sens, est inestimable quoi qu'on en dise. Voilà ce qui confère à l'art sa dignité morale. En somme, l'œuvre d'art autonome est celle qui

---

<sup>98</sup> Theodor W. ADORNO, *Théorie esthétique* (1970) ; tr.fr. Éliane Kaufholz & Marc Jimenez, Paris, Klincksieck, 2011, p. 314.

<sup>99</sup> *Ibid.*, p. 24.

n'existe que pour elle-même et qui se situe en dehors des normes existantes et du règne de l'utile. Sa critique de la société est discrète, elle procède de la simple existence de l'œuvre. Cette définition diffère de celle de Ruby, qui indique que l'art est libre lorsqu'il se fait réactionnaire et prône la dissension. Pour Adorno, au contraire, l'art réduit à un slogan publicitaire ou à un véhicule idéologique n'est pas libre, car il n'existe pas pour lui-même, mais en tant que déguisement au service du commerce ou d'une idéologie. Dans le cadre de notre repositionnement de l'éducation esthétique, c'est la définition d'Adorno que nous retiendrons, car elle a l'avantage de ne pas fonder l'élévation morale sur la seule beauté, comme chez Schiller, mais insiste d'abord sur la critique réflexive.

Entre le modèle de Schiller et la théorie d'Adorno, nombre d'éléments diffèrent. Tous deux convergent néanmoins sur un point : « *en vertu de sa propre nature, l'art est toujours, moralement parlant, émancipateur*<sup>100</sup> ». Or, c'est précisément cet aspect libérateur de l'art qui nous intéresse. Adorno a toutefois l'avantage d'être né un siècle et demi après Schiller, aux premiers balbutiements de la culture de masse rendue possible grâce aux avancées techniques de reproduction industrielle des objets culturels, ce que son aîné ne pouvait aucunement prévoir. De ce fait, Schiller ne pouvait également anticiper les désordres qu'engendrerait la surabondance des produits de l'industrie culturelle (qu'il aurait sans doute considéré esthétiquement faibles) sur la faculté de juger des consommateurs de la culture de masse. Voilà pourquoi ce détour par la théorie d'Adorno, qui remplace la beauté par la fonction critique de l'art et la liberté par la réflexion, nous semble actuellement incontournable.

---

<sup>100</sup> Carole TALON-HUGON, *op. cit.*, p. 131.

Pour une personne qui désire s'éduquer esthétiquement, donc, le premier pas consistera à apprendre d'elle-même la distinction entre art autonome et art asservi à des fins hétéronomes. Pour ce faire, il s'agit simplement de quitter sa zone de confort. L'individu pourra à sa guise fréquenter un musée d'art moderne, assister à un opéra ou à une représentation de théâtre classique, lire une œuvre maîtresse, visiter une cathédrale... Le concept-clé est ici celui de responsabilité personnelle. Il revient à la personne d'aller librement vers l'art autonome et non le contraire. Ce n'est qu'ainsi, croyons-nous, que l'initiative personnelle peut devenir un moment inaugural sur la voie de l'émancipation, car à l'inverse de la publicité et de la propagande idéologique, qui s'imposent à nous par médias interposés, l'initiation aux œuvres esthétiquement fortes relèvera alors d'un choix intime et librement consenti. À ce stade, la simple rencontre des œuvres antithétiques permettra à la personne d'apprécier le fait que lorsque l'art n'existe que pour lui-même, il devient un puissant véhicule d'altérité. Le type et la durée de ces fréquentations variera en fonction des individus. L'important, c'est que cet exercice ne soit pas vécu comme une obligation et que la prise de conscience se fasse d'elle-même. Quand la personne pourra, par exemple, voir ce qu'il y a de risible et de déplorablement amoral dans le fait d'associer le bonheur à l'achat d'un produit commercial, puisque le bonheur est un état intérieur qu'aucune possession ne peut combler, la phase préparatoire de l'éducation esthétique de la personne sera complétée. L'immunisation sera alors suffisamment efficace pour que l'on puisse dès lors passer à l'étape suivante, positive celle-là.

Selon Adorno, l'art autonome est l'antithèse de la société réelle, mais demeure cependant insaisissable du seul point de vue de la réalité. C'est que l'art propose une version sublimée de la réalité brute. En tant que production humaine, tout être humain est apte à

saisir la portée d'une œuvre d'art, à condition de s'abstraire du réel et d'appréhender l'œuvre d'un point de vue réflexif. C'est là le second moment d'une éducation par l'art revisitée. La phase précédente aura permis à la personne de dégager en elle un espace de liberté qui servira de terrain de jeu à ses facultés d'appréhension. Il s'agit alors pour l'individu de mettre en application les deux principes pédagogiques de Schiller, soit la disponibilité et l'évaluation normative selon la forme. Rappelons que cet exercice consiste à faire preuve d'une ouverture suffisante pour s'immerger dans l'œuvre sans toutefois s'y dissoudre, en vue d'en éprouver la cohérence interne par le travail concomitant de la sensibilité et de la raison. Plus ses contacts avec l'art seront multiples, plus l'expérience deviendra probante, car la personne fera ainsi croître à la fois sa capacité d'intuition sensible et la force de sa volonté. Autrement dit, grâce à son éducation par l'art, l'individu aura accès à une expérience plus riche, ce qui lui permettra d'imaginer un nombre accru de possibilités d'agir à l'intérieur de son monde plutôt que de subir une vision du monde imposée par la publicité et l'idéologie dominante.

Puisque d'un point de vue individuel l'éducation esthétique ne vise pas la constitution d'une communauté politique, mais bien l'élargissement de la réflexion personnelle sur le monde, il n'est plus nécessaire de limiter ses contacts aux seuls beaux-arts. En effet, même l'art contemporain qui a délaissé le beau et le sublime peut s'avérer pertinent, dans la mesure où il a su préserver son autonomie. Mais, pour qu'un art qui ne se soumet qu'à ses propres règles soit significatif dans le cadre d'un apprentissage basé sur l'ouverture et la rencontre, il doit également être évalué comme tel. « Ce qui signifie, du côté de la création, qu'il ne supporte pas d'intention hétéronome, et du côté de la réception, qu'il ne

doit pas être jugé au nom de valeurs hétéronomes<sup>101</sup> ». Cela ne veut pas dire que l'art qui s'éloigne du beau et du sublime est sans lien avec la morale, mais seulement qu'il ne peut plus être évalué à partir d'un ordre de valeurs traditionnelles et dogmatiques. En réalité, même les pratiques artistiques fondées sur la transgression éthique continuent de nous interroger sur l'éthique, et peut-être même à plus forte raison, du simple fait qu'elles cherchent à dépasser un ordre socialement établi, déstabilisant ainsi nos modes de pensée habituels. En ce sens, des esthétiques du laid, de l'informe ou du différent peuvent donner lieu à de profondes réflexions sur la manière dont les gens se lient ou s'excluent mutuellement. De même, le bio-art, qui profite de l'impunité de l'art (conséquence de son autonomie) pour exposer les résultats de différentes manipulations génétiques, nous pousse à réfléchir sur la vie telle qu'elle est et telle qu'elle pourrait, devrait ou ne devrait pas être. En fin de compte, plus le processus de réflexion s'intensifie, plus la présence de l'éthique se fait sentir et suscite de nouveaux questionnements. Il s'agit là, selon nous, du plus formidable gain d'une éducation esthétique repensée dans le sens de la réflexion critique. Au lieu d'assimiler des valeurs morales transmises par le beau pour le bien de la masse, l'art autonome incite l'individu à réfléchir le monde de façon autonome et, indirectement, à endosser des valeurs qu'il choisit de faire sienne ou, pourquoi pas, à en réinventer de nouvelles. Schiller et Adorno se rejoignent ainsi sur le terrain de la liberté individuelle. Cette liberté fondée sur la lucidité comporte certes des possibilités et des limites concrètes, mais, à bien y réfléchir, elle vaut assurément mieux qu'une liberté intégrale basée sur la supposition d'une harmonie globale.

---

<sup>101</sup> *Ibid.*, p. 151.

De toute évidence, l'individu qui met en pratique un tel apprentissage par l'art en sera le premier bénéficiaire. Mais, à mesure que la personne apprendra à accorder son intuition avec sa raison, en appliquant les principes schillériens qui consistent en fait à observer attentivement en rapportant ses impressions à des principes, cette manière de voir se transposera progressivement du monde de l'art au monde de la vie. Toutefois, ce ne sera pas le monde considéré dans sa généralité qui importera à la personne esthétiquement éduquée, mais bien le monde dans son immédiateté vécue. En effet, l'accent mis sur la réflexion critique, à l'encontre de la beauté, permettra à l'individu de prendre conscience que sa formation émane de multiples contacts avec des œuvres toujours particulières et esthétiquement diversifiées. Après la responsabilité personnelle, le second concept-clé d'une éducation esthétique repensée est donc la rencontre. Trop souvent encore, on est tenté d'échafauder des abstractions afin d'éviter le risque de la rencontre réelle, qui nous laisse rarement indemnes, mais au contraire nous bouleverse, nous force à nous remettre en question, à réfléchir et à réviser nos positions. L'abstraction a cela de pernicieux qu'elle gomme l'extraordinaire diversité des modes de vie existants. « Le danger y est que la différence apparaisse secondaire, une sorte de voile un peu trompeur qui cacherait la ressemblance profonde et rassurante. Il n'en est pas ainsi. La différence ne s'escamote pas comme le lapin du prestidigitateur. Elle est là. Elle a la fonction périlleuse de nous mettre au travail<sup>102</sup> ». En ce sens, l'idée de sens commun fonctionne à peu de choses près comme son avatar contemporain : « les amis Facebook ». Cela permet d'éviter les aléas de la rencontre et ainsi de rapporter toute chose à soi, de se faire étalon de mesure. Ce faisant, le monde réel demeure largement fermé et perdu pour l'individu, tant au niveau

---

<sup>102</sup> Christiane SINGER, *N'oublie pas les chevaux écumants du passé*, Paris, Éditions Albin Michel, 2005, p. 70.

de sa richesse que de ses possibilités. « L'invitation n'est pas de mélanger les différences dans une soupe immonde – *one way of life* –, ni d'abandonner nos visions et nos loyautés mais de les faire se frotter les unes aux autres comme silex pour qu'en jaillissent les étincelles qui éclairent la nuit du monde<sup>103</sup> ». Autrement dit, l'essentiel de tout apprentissage réside dans le risque de la rencontre réelle, attentive et réflexive. Toute réflexion sérieuse se rapporte certes à des principes, mais ceux-ci ne demeurent humains qu'à condition d'être vivants, c'est-à-dire ouverts à la révision et au changement, à mesure que l'individu accepte de se frotter à la complexité et à la diversité de la vie réelle.

Nous ne croyons pas que l'éducation esthétique de l'individu, fondée sur la responsabilité personnelle et la rencontre, puisse conduire la personne qui s'y adonne vers l'engagement politique, même si cela n'est pas exclu. Nous soutenons bien plutôt que son intérêt se tournera vers les individus formant sa sphère privée, soit la famille et les amis. C'est tout naturellement qu'il en sera ainsi, puisqu'habitue à considérer le monde et les êtres dans leur phénoménalité grâce à l'art, la personne esthétiquement éduquée refusera d'être elle-même réduite à une abstraction sociale (un numéro d'assurance sociale ou d'assurance maladie, un citoyen, un salarié...), comme c'est trop souvent le cas dans la sphère publique. Elle accordera donc naturellement sa préférence à des gens qui la considèrent comme quelqu'un au lieu de quelque chose. Ce sera là une occasion unique d'approfondir ses relations interpersonnelles et peut-être même, chemin faisant, de faire une découverte d'importance : « L'essentiel est d'être bon aux gens avec qui l'on vit<sup>104</sup> ». Vu sous cet angle, le mouvement de repli vers la sphère privée que nous avons analysé

---

<sup>103</sup> *Ibid.*, p. 73.

<sup>104</sup> Jean-Jacques ROUSSEAU, *Émile ou de l'éducation*, *op. cit.*, p. 39.

plus avant peut s'avérer un excellent moyen de résister aux impératifs d'une mondialisation inhumaine, qui n'avantage en fait que quelques puissants au détriment de la masse des individualités. « Toute société partielle, quand elle est étroite et bien unie, s'aliène de la grande<sup>105</sup> ». La préférence générale pour la sphère privée, loin de nous inquiéter, semble ainsi procéder d'une forme d'intelligence implicite, une intuition sensible selon laquelle il n'y a qu'au sein de petites communautés où l'on puisse être humainement considéré. Mais, contrairement au mode de vie spartiate auquel renvoie la dernière citation, nous soutenons qu'une personne qui s'éduque par l'art ne développera pas un esprit national fort et réfractaire aux étrangers. Cette personne cherchera plutôt à multiplier les contacts réels, tout en prenant plaisir à l'enrichissement mutuel par l'exploration de la différence.

Nous ne prétendons pas avoir accompli ici une synthèse exhaustive des théories de Schiller et d'Adorno. Nous voulions uniquement démontrer que cette synthèse pouvait être envisageable et s'avérer féconde d'un point de vue individuel. Pour rendre justice aux pensées des auteurs en question, il faudrait y consacrer une thèse doctorale. Toutefois, si nous sommes parvenus à sensibiliser nos lecteurs au fait que l'art demeure un excellent moyen de formation continue et que ces apprentissages peuvent revêtir de multiples formes qu'il vaut la peine de considérer, notre mandat est rempli, car il s'agit selon nous du plus important bénéfice que l'on puisse tirer de notre travail.

---

<sup>105</sup> *Ibid.*, p. 38.



## CONCLUSION

Il importe maintenant de revenir sur le chemin parcouru jusqu'ici afin de relier nos conclusions partielles en un tout cohérent. Dans la première partie de notre travail, nous avons souligné que la liberté est centrale dans l'œuvre de Schiller et qu'elle témoigne d'une foi inébranlable en l'avenir du genre humain. L'éducation est selon lui la clé de la progression de l'individu vers son humanité, ce qui en fait un *Aufklärer* idéaliste de la période préromantique allemande. Tout comme l'homme, le projet philosophique est daté. Sur le plan social, il correspond à l'émergence des sociétés démocratiques et, sur le plan des idées, il vise la pacification et l'unification des citoyens par l'entremise de l'art.

Ce contre quoi s'insurge Schiller, outre la tyrannie, c'est une forme de rationalisme dogmatique qui ne laisse aucune place aux sentiments. Toutefois, sa période *Sturm und Drang* lui aura permis de saisir que l'expression immodérée des sentiments conduit à autant de dérives. Il en vient ainsi à concevoir l'idée qu'une véritable société de droits communs est impensable sans l'harmonisation de la sensibilité et de la raison. C'est dans cet esprit qu'il rédige ses *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, dédiées à celui qui est à la fois son mécène et un futur homme d'État : le Duc d'Augustenburg. Dans la poursuite de cette entreprise, ses trois sources privilégiées d'inspiration seront : la pensée critique de Kant, le modèle grec et la Révolution française.

Les spéculations de Schiller s'ouvrent sur un paradoxe démocratique qui demeure irrésolu à ce jour : la spécialisation du travail appauvrit l'individu, alors même qu'on sollicite sa participation politique active. Sa solution originale réside dans l'instauration d'une conscience morale collective, fondée sur l'équilibre des deux natures de l'homme.

Pour y parvenir, la beauté doit passer avant la liberté. Telle est la thèse principale que Schiller défend. Dans son scénario, les beaux-arts, qui constituent une sphère d'activité autonome et orientée vers la beauté, auront charge d'éduquer l'individu divisé en vue d'en faire un être raffiné, autonome et socialement responsable. Les artistes eux-mêmes doivent jouer un rôle dans la réalisation de ce projet. Ils sont enjoins par Schiller à associer le vrai et le bien à la représentation du beau. Mais on voit mal pourquoi les artistes, émancipés grâce à l'avènement des beaux-arts, accepteraient de se soumettre à un nouveau dogme. Ce n'est là qu'un des nombreux problèmes du modèle schillérien.

L'étude approfondie des *Lettres* nous aura cependant permis de dégager les deux principes opérants d'une éducation esthétique, soit la disponibilité et l'évaluation normative. Ces principes renvoient à une manière particulière d'appréhender l'œuvre d'art par la forme, indépendamment du contenu. Il s'agit en fait d'apprendre à s'immerger dans l'œuvre sans s'y dissoudre, afin d'en éprouver la cohérence interne, tout en rapportant ses impressions à des principes moraux. De l'application de ces principes émane l'instinct de jeu qui, transposé au monde de la vie, est censé permettre à l'individu d'évoluer librement à l'intérieur du cadre réglé par l'État, grâce à l'exercice du jugement.

Dans un second temps, nous nous sommes penchés sur les liens entre l'art et l'éducation. Une analyse du présent nous a d'emblée sensibilisé au fait que nous vivons maintenant dans un univers désenchanté, caractérisé par la rapidité et le vide. Tel est le résultat de la dégradation des transcendants au cours des deux derniers siècles, un phénomène qui n'a rien épargné, pas même l'art avec un grand A. Par la suite, nous avons vu que la redécouverte du temps a initié une nouvelle démarche artistique qualifiée d'esthétique de l'éphémère et basée sur la brièveté assumée. Selon Christine Buci-Glucksmann, ce

paradigme du fragile et du vain pourrait s'avérer fécond pour l'individu d'un point de vue créatif, car il contribuerait à libérer l'imagination de ses entraves présentes et passées, tout en ouvrant un nouveau champ d'investigation : les inter-espaces significatifs entre les êtres et les choses. Nous en avons alors conclu qu'une éducation esthétique repensée devrait préalablement œuvrer en un sens prophylactique.

Partant de là, nous nous sommes interrogés sur l'orientation générale de l'enseignement dans nos écoles contemporaines. Nous avons alors été confrontés à deux modèles distincts. Dans le modèle québécois de la laïcité assumée, on vise à transmettre les outils pour comprendre et interpréter les signes et les symboles constitutifs de notre identité collective. On y prône l'ouverture et le dialogue, tout en tentant de conscientiser les jeunes face aux défis présumés qui les attendent. L'orientation est donc celle d'une transmission rationalisée du passé vers un présent anticipé sur la base d'un futur probable. Dans le modèle français d'intégration républicaine, l'étude de grands modèles nationaux sert de ciment à l'État et la religion est exclue du système de transmission pédagogique. Ce système bat actuellement de l'aile, car il procède selon une finalité autocentrée et n'offre guère de place aux cultures immigrantes. L'orientation y est celle d'une assimilation à la culture dominante par la transmission de modèles édifiants.

C'est à une version idéalisée de l'intégration républicaine que nous convie le philosophe de l'éducation Alain Kerlan. Il propose ainsi une refonte du système scolaire sur une base esthétique. Il s'agit concrètement d'associer par l'art l'expression des sentiments et l'exercice du jugement. Ses principaux arguments pointent vers une accointance entre le développement de l'esthétique et de l'individualisme démocratique. En conséquence, une pédagogie esthétique serait un vecteur d'unité suffisamment puissant pour permettre

aux élèves de donner un sens à leur vie en dehors de toute transcendance. En contre-argumentation, nous avons montré que l'école n'est pas un lieu d'intersubjectivité propice à la réalisation d'un tel projet. De plus, ce projet, qui revient à prôner une séparation entre l'école et l'État, soulèverait un tollé parmi les principaux tenants de l'école publique (les parents et le ministère de l'Éducation) et tomberait finalement sous le couperet des mêmes accusations que le cours classique, soit son inadaptation au monde actuel. Tout compte fait, le modèle de la laïcité assumée, qui cherche à transmettre les clés pour déchiffrer le réel et promouvoir l'engagement citoyen, apparaît donc comme un modèle plus sensé. Cela ne sonne pas le glas du projet schillérien, mais témoigne plutôt en faveur de l'extra-scolarité d'une possible éducation esthétique de l'homme.

Forts de ce constat, nous nous sommes alors intéressés aux liens entre l'art et la politique. Nous avons d'abord pris acte du désintérêt quasi généralisé des citoyens pour la politique, résultant principalement d'une survalorisation de la sphère privée au détriment de l'engagement public. Puis, nous avons abordé la pensée de Christian Ruby, qui s'est prêté à une réécriture des *Lettres* de Schiller afin d'en proposer une version remaniée et actualisée. Il souhaite ainsi revitaliser l'engagement citoyen, non plus sur la base d'une unité esthétique, mais bien par la confrontation artistique avec soi et avec autrui. Ruby insiste donc sur l'aspect formateur de l'art interactif contemporain, axé sur la résistance et la dissension. Son but est de promouvoir une formation artistique qui permettrait aux gens de s'insérer dans les débats publics, plutôt que de continuer à se repaître de la politique-spectacle érigée sur fond d'harmonie cosmétique.

Avec Ruby, on franchit une étape importante vers la responsabilité personnelle en matière d'éducation esthétique, puisque ce sont les spectateurs-acteurs qui s'éduquent

entre eux, dans un cadre social et non plus scolaire. Il a également le mérite d'inscrire ce processus dans une formation continue de l'individu, visant à prévenir la domination externe et la réification des rapports humains. Il nous présente cependant une vision obtuse de l'art, qui sert plus sa cause qu'elle ne rend justice à la diversité des pratiques artistiques actuelles. Puis, pour lier les gains de sa formation artistique à la politique, il nous propose une version atténuée de l'idée de sens commun, issu d'échanges directs et basé sur un militantisme d'idées. Il commet ainsi la même erreur que Schiller et Kerlan, en surévaluant les limites et les possibilités réelles d'une pédagogie par l'art.

Pour pallier cette méprise, nous avons donc entrepris de refonder l'éducation esthétique sur l'individu, indépendamment de l'humanité qu'il s'agirait de faire surgir en lui. Compte-tenu de l'instrumentalisation outrancière de la culture à des fins commerciales ou partisans, nous avons convenu que le premier moment d'une éducation esthétique repensée devrait être négatif, c'est-à-dire prophylactique. Adorno, qui insiste sur le rôle critique de l'art, nous permet d'emblée de distinguer entre art autonome et art asservi. Pour être émancipatrice, cette propédeutique réflexive doit procéder d'un libre choix.

Le second moment est celui de la rencontre avec l'œuvre. Il consiste en une application des principes schillériens de disponibilité et d'évaluation normative, dans une optique réflexive et non plus politique. L'élargissement réflexif rendu possible par la multiplicité des contacts avec l'art autonome apprendra à l'individu à apprécier la diversité et la complexité de la réalité, sans tenter de la réduire à une abstraction. Il sera alors naturellement porté à enrichir ses relations interpersonnelles, accordant ainsi sa préférence à son environnement phénoménal. Ainsi conçue, l'éducation esthétique de

l'individu pourrait s'avérer une excellente contre-mesure à une mondialisation abstraite et inhumaine, par le primat consenti à la communauté réelle et foisonnante de ressources.

Nous sommes dorénavant en mesure de revenir à notre question de départ. En quel sens l'éducation esthétique de l'homme est-elle souhaitable ? En dépouillant le modèle schillérien de son caractère idéaliste, nous avons constaté que l'éducation esthétique pouvait demeurer souhaitable d'un point de vue individuel, car elle permet à la personne d'élargir ses horizons et de revenir à l'essentiel. Cette forme de pédagogie par l'art s'inscrit dans le cadre d'une formation continue de l'individu social, en favorisant la responsabilité individuelle et la rencontre réelle, plutôt que la consommation de masse et l'abstraction. Elle demeure cependant impropre à la systématisation scolaire. Enfin, elle invite l'individu à approfondir ses liens privés et pourrait même servir d'amorce à une résurgence de petites communautés « tricotées serrées », antithétiques au sein d'un monde mathématiquement globalisé. C'est en ce sens, croyons-nous, que l'éducation esthétique de l'individu est aujourd'hui plus que jamais hautement souhaitable.

## Bibliographie

### Monographies

- ADORNO, Theodor W. *Théorie esthétique* (1970) ; tr.fr. Éliane Kaufholz & Marc Jimenez, Paris, Klincksieck, 2011, 514 p.
- BRUNSCHWIG, Henri. *Société et romantisme en Prusse au XVIIIe siècle*, Paris, Flammarion, 1973, 380 p.
- BUCI-GLUCKSMANN, Christine. *Esthétique de l'éphémère*, Paris, Éditions Galilée, 2003, 85 p.
- CHARLAND, Jean-Pierre. *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté*, Québec, Les presses de l'Université Laval, 2003, 333 p.
- ÉMOND, Bernard. *Il y a trop d'images : Textes épars 1993 – 2010*, Montréal, Lux Éditeur, 2011, 121 p.
- FOISY, Suzanne, THÉRIEN, Claude et TRÉPANIÉRI, Josette, dir. *L'expérience esthétique en question – Enjeux philosophiques et esthétiques*, Paris, Éditions l'Harmattan, 2009, 205 p.
- GALARNEAU, Claude. *Les collègues classiques au Canada français (1620-1970)*, Montréal, Éditions Fides, 1978, 287 p.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *Les souffrances du jeune Werther* (1774) ; tr.fr. Joseph-François Angelloz, Paris, Garnier-Flammarion, 1968, 182 p.
- GUÉRIN, Michel. *Nihilisme et modernité : Essai sur la sensibilité des époques modernes de Diderot à Duchamp*, Nîmes, Éditions Jacqueline Chambon, Collection Rayon Art, 2003, 248 p.
- HELL, Victor. *Friedrich von Schiller. Théories esthétiques et structures dramatiques*, Paris, Aubier-Montaigne, 1974, 381 p.
- HELL, Victor. *Schiller*, Paris, Éditions Pierre Seghers, 1960, 202 p.
- KANT, Emmanuel. *Critique de la faculté de juger* (1790) ; tr.fr. Alain Renaut, Paris, Aubier, 1995, 535 p.
- KANT, Emmanuel. *La philosophie de l'histoire (opuscules)* ; tr.fr. S. Piobetta, Paris, Éditions Montaigne, 1947, 233 p.
- KANT, Emmanuel. *Réflexions sur l'éducation* (1803) ; tr.fr. A. Philolennko, Paris, Éditions Vrin, 8<sup>ème</sup> édition, 2000, 210 p.

- KERLAN, Alain. *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2004, 231 p.
- LEROUX, Georges. *Éthique, culture religieuse, dialogue – Arguments pour un programme*, Montréal, Éditions Fides, 2007, 117 p.
- LUCIDARME, Jean-Baptiste. *Schiller. Les meilleures pages*, Tourcoing, J. Duvivier éditeur, 1921, 353 p.
- MARMIER, Xavier. *Théâtre de Schiller*, volume 1 (1855) ; Reproduit aux États-Unis, Éditions Nabu Press, 2010, 662 p.
- MOUAWAD, Wajdi. *Incendies*, Montréal, Leméac éditeur, 2003, 93 p.
- PIAGET, Jean. *Psychologie de l'intelligence*, Paris, Arman Colin, 7<sup>ème</sup> édition, 1964, 212 p.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Émile ou de l'éducation* (1762) ; Paris, Garnier-Flammarion, 1966, 629 p.
- RUBY, Christian. *Nouvelles lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Bruxelles, Éditions de La Lettre Volée, 2005, 226 p.
- RUBY, Christian. *Schiller ou l'esthétique culturelle. Apostille aux Nouvelles lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Bruxelles, éditions de La Lettre Volée, 2007, 42 p.
- SCHILLER, Friedrich. *Les Brigands* (1782) ; tr.fr. Sylvain Fort, Paris, L'Arche Éditeur, 1998, 178 p.
- SCHILLER, Friedrich. *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (1795) ; tr.fr. Robert Leroux, Paris, Aubier, 2<sup>e</sup> édition, 1992, 373 p.
- SCHILLER, Friedrich. *Textes esthétiques* ; tr.fr. Nicolas Briand, Paris, Vrin, 1998, 197 p.
- SINGER, Christiane. *N'oublie pas les chevaux écumants du passé*, Paris, Éditions Albin Michel, 2005, 122 p.
- STIRNER, Max. *L'unique et sa propriété et autres écrits* (Œuvres complètes) ; tr.fr. P. Gallissaire et A. Sauge, Lausanne, L'Âge d'Homme, 1988, 437 p.
- TAILLANDIER, Saint-René. *Correspondance entre Goethe et Schiller* - volume 1, Paris, Éditions Charpentier, 1863, 473 p.
- TALON-HUGON, Carole. *Morales de l'art*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009, 209 p.



*Internet*

Site du gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport  
(MELS) [www.mels.gouv.qc.ca](http://www.mels.gouv.qc.ca)