

Jean-Jacques Wunenburger¹

Désenchantement et réenchantement contemporains de l'esthétique

Abstract

Aesthetics, intended as an experience of the feelings of beauty and sublime, is getting devalued more and more because of the evolution of arts and images. We are now witnessing processes of transfer and re-actualization of aesthetics in the fields of therapy and ecology. Given the context, shouldn't we plead for an education focused on imagination rather than sensitivity?

Keywords

Aesthetic education, Imagination, Aesthetic experience

L'esthétique désigne, depuis le 18^{ème} siècle, la dimension subjective de la sensibilité qui fait l'expérience du beau et du sublime². Cette expérience, si elle est suscitée déjà par la perception de la nature, l'est historiquement surtout par les objets d'art, intentionnellement créés pour produire cette culture. Cette capacité d'éprouver les sentiments du beau et du sublime, tout en étant sans doute inscrite dans les structures de la sensibilité, n'accède à une forme stable, le goût, que par une éducation qui libère, renforce et oriente le sujet, dans un environnement culturel donné. Dans quelle mesure cette expérience et sa formation disposent-elles de nos jours des mêmes conditions sociales et culturelles partagées et transmises, et continuent-elles à constituer une dimension spécifique des expériences du monde?

A première vue, la situation contemporaine se heurte à deux transformations de l'environnement social et culturel qui menacent les conditions et les formes classiques de l'esthétique: d'une part, l'évolution de l'art vers une déconstruction qui libère les artistes de plus en plus de l'esthétique du beau, jusqu'à lier certaines pratiques à la production de l'inesthétique, à ne pas confondre avec le laid, qui est encore une

¹ jean-jacques.wunenburger@wanadoo.fr.

² Voir les thèses classiques de Longin, E. Burke et E. Kant (Ferry 2000).

valeur – négative – de l'esthétique; ensuite la dématérialisation croissante des objets censés stimuler l'expérience esthétique à travers leur traduction en image-mouvement, véhiculée par des medias, eux-mêmes sources de conduites perceptives continues sur des écrans, au risque de menacer la pureté et même l'existence d'un moment esthétique. Comment, dès lors, éduquer à l'esthétique dans un milieu culturel qui en assure la transformation, la mutation, la remise en question voire la disparition? Et s'il est avéré que l'esthétique ne constitue plus une fin propre de nos rapports avec des pratiques artistiques, de quelle manière penser la relève, la substitution, et peut-être aussi sa sauvegarde, sa renaissance?

Il est patent que les ressources de l'expérience esthétique, en quittant la sphère de l'art, ont retrouvé des espaces de manifestation, de compensation, d'abord dans les milieux de la thérapie, de la rééducation, pour favoriser une sorte de restauration des fonctions sensibles ou cognitives perdues (art-thérapie, jeux théâtraux, etc.); ensuite à travers les contacts immersifs avec la nature, retrouvée comme phénomène originaire qui doit être libéré de ses transformations techniques. La culture du paysage et les rencontres écologiques permettent de refaire rejaillir des valeurs esthétiques hors de l'art.

Mais plutôt que de se limiter à des expériences fragmentées, ne faudrait-il pas revenir à la source première de l'esthétique, qui réside peut-être moins dans la sensibilité que dans l'imagination? L'imagination n'est-elle pas la fonction psychique à partir de laquelle, sur un mode contemplatif ou créatif, chacun, et l'enfant d'abord, rend possible une découverte esthétique? Ne conviendrait-il donc pas de mettre l'imagination au centre de toute éducation, afin d'obtenir de sa réactivation des possibilités nouvelles d'esthétisation? Mais dès lors comment, à l'école déjà, accompagner, encourager une fonction psychique, présumée innée, spontanée? Peut-on éduquer à l'imaginaire et de cet imaginaire faire jaillir de nouveau une expérience esthétique? Le problème ne serait donc plus de réconcilier l'enfant et l'adulte contemporains avec des arts, mais de faire en sorte que par son imagination il se rende à nouveau capable d'esthétiser le monde par l'art, dans la nature ou dans des situations d'interactions humaines³?

³ On prend acte de la place croissante de nos jours de l'émotion, de l'empathie dans les rapports sociaux éthico-politiques et même dans une certaine sociologie post-moderne dominée par un paradigme esthétique (Maffesoli 2009).

1. La crise de l'esthétique

1.1. La déconstruction de l'art

L'esthétique a été progressivement démystifiée et délégitimée comme une catégorie obsolète, longtemps qualifiée de "bourgeoise", à mesure de l'évolution des arts modernes vers d'autres fins et valeurs que l'embellissement du monde et le parachèvement du goût chez les individus, qui leur conférerait une "distinction"⁴. Sans idéaliser le passé et les stéréotypes qui le défigurent, on ne saurait minimiser le rôle de l'évolution depuis un siècle, du milieu socio-culturel, urbain, scolaire, médiatique, caractérisé d'un côté par une diffusion de masse de formes normalisées d'images et de l'autre par une création artistique hantée plus que jamais par la rupture transgressive des canons. Cette situation peut se laisser analyser sous trois points de vue principaux:

- durant des siècles, les pratiques et les œuvres artistiques rencontraient des besoins sociaux, objectivés dans le discours institutionnel (construire, mémoriser, rythmer, coder, etc.), auxquels elles apportaient une réponse stylisée esthétique. Les arts permettaient d'aménager et d'animer les espaces de vie, publics ou privés, civils ou religieux, même si ceux-ci demeuraient inégalement répartis;
- or le 19ème siècle, bourgeois et industriel, a brisé cette unité culturelle à un double niveau: d'une part, en instaurant une antinomie entre l'art et la technique, entre le beau et l'utile, ce qui eut pour conséquence le développement d'un "esthétisme", d'un culte du beau pour le beau; d'autre part, en promouvant une mythologie du génie, de l'artiste inspiré, voyant ou prophète, qui devait être la source d'une coupure profonde entre les arts majeurs et les arts mineurs (relégués dans l'artisanat). Parallèlement l'environnement dans les sociétés industrielles a été progressivement déserté par les formes artistiques, alors que symétriquement les "pratiques artistiques", liées à l'expression de la subjectivité postromantique, ont connu une inflation au détriment de toute intégration sociale des œuvres. Le plaisir de la création, associé à celui de la recherche de l'originalité, de l'expérimentation (doublée de visées scientifiques), l'emporte sur le plaisir de la communication et du partage;
- périodiquement cependant, au 20ème siècle se font jour des tentatives réactives cherchant à faire de nouveau de l'art un medium social:

⁴ Voir nos développements dans *Esthétique de la transfiguration* (Wunenburger 2017).

arts à programme du réalisme socialo-communiste, art instrumentalisé par des finalités mercantiles dans la publicité capitaliste, renaissance de l'esthétique dans les nouvelles technologies (design) etc. Mais l'échec ou l'ambiguïté de ces tentatives oblige à se poser la question de savoir si l'art peut aujourd'hui réassumer les fonctions "politiques" (au sens de la "polis", ou cité) du passé, incluant la formation des individus au et par le goût et au partage de références esthétiques communes, surtout dans une aire/ère dominée par la création, la reproduction et la circulation mécaniques et de masse des formes, au sens évoqué et dénoncé déjà par W. Benjamin (Benjamin 2011)?

Ces processus convergents n'ont-ils pas entraîné à la fois une démocratisation apparente des stimuli esthétiques et une déréalisation des formes de référence, la duplication à l'infini de celles-ci abolissant la valeur et l'intérêt portés aux créations "originales"? De même l'enfermement des œuvres dans les musées, tout en favorisant leur mise à disposition pour un public élargi, ne signe-t-il pas en même temps leur déculturation et leur transformation en patrimoine archéologique, enfermant l'expérience esthétique uniquement en des "lieux" "consacrés"? Cette situation paradoxale est d'autant plus difficilement perceptible et acceptée que les milieux sociaux de l'art (créateurs, conservateurs, marchands etc.) ont tendance à la masquer en reconstituant une caste de clercs, séparée du peuple, qui gère les biens et les croyances en organisant une quasi liturgie esthétique permettant à la masse profane d'entrer en contact avec le sacré (concerts, grandes expositions, expériences pédagogiques dans les musées, etc.). La fonction d'aménagement, d'embellissement du monde par l'art a tendance à être remplacée par une fonction socio-politique d'auto-conservation et d'auto-consécration des artistes et de leurs épigones en des espaces et temps fermés⁵.

Il faut prendre acte aussi que l'évolution de la place de l'art moderne est inséparable de changements survenus dans les catégories de la sensibilité, qui conditionnent la vie des formes dans une société. Dans le passé, l'art s'appuyait sur une codification du goût qui unifie et différencie des publics: arts populaires traditionnels dans les régions agraires, arts élitistes dans les villes et les Cours princières, etc. Il en résultait une adéquation approximative entre pratiques de création et

⁵ Parmi les nombreuses critiques de l'évolution de la sphère de l'art contemporain voir: Clair 2015; Harouel 2009. Voir aussi les travaux de la sociologue Nathalie Heinich.

conditions de réceptivité. Par ailleurs la rupture du système du “sentir-commun” provient de deux causes principales: d’une part de l’enlaidissement croissant de l’environnement urbain et industriel à partir du début du 19ème siècle, qui s’accompagne de manière concomitante d’une idéalisation compensatoire de la Nature et d’un culte – décadent- de la jouissance asociale pure; d’autre part, de la montée d’un scepticisme et d’un relativisme axiologiques qui va entraîner l’érosion des canons classiques des formes “belles”. Emprunts inter-culturels (peinture, sculpture, musique, etc.), critiques de la représentation, déconstructivisme sous couvert de progrès scientifique, ont introduit, dès le début du 20ème, à travers les avant-gardes, un climat de soupçon à l’égard du beau. Il en résulte une désorientation profonde de la sensibilité artistique, une perte de normes dans la transmission, en particulier, à l’école, voire une validation d’expériences de la laideur ou de la destruction des formes⁶. La réceptivité devient inséparable d’un commentaire théorique, d’un métadiscours (d’où la recrudescence des manifestes et autres modes d’emploi). L’art conceptuel se démarque de plus en plus de l’esthétique codifiant le bon goût.

1.2. *La frénésie des expériences médiatiques*

Dans quel contexte se développe cette scission entre art et esthétique? Les stimuli de la sensibilité semblent de moins en moins passer par des œuvres que par des flux d’images médiatisées par des écrans qui multiplient les excitations auditive, visuelle et cognitive, mais vidées de leurs conditions et références esthétiques traditionnelles. Car la civilisation postindustrielle et communicationnelle, comme la civilisation industrielle en son temps, a modifié de manière irréversible l’environnement anthropologique. En ce sens, la création artistique, loin de pouvoir ignorer les mutations culturelles, n’a pu se faire qu’au prix d’une assimilation des nouveaux cadres spatio-temporels, de nouvelles technologies, de nouveaux matériaux⁷. Or notre époque connaît une mutation accélérée de cet environnement:

- d’abord, le monde des images a connu une inflation exponentielle du fait de la pléthore d’images fixes ou animées, qui multiplient les stimuli

⁶ Voir la place croissante de la souffrance dans les arts plastiques et notre étude *Défiguration et transfiguration du corps: les conditions de la représentation visuelle du mal* (Wunenburger 1995: 157 sq).

⁷ On sait l’importance de l’invention de la photographie dans le changement des pratiques picturales à la fin du 19ème.

sans que le récepteur ait toujours la capacité et le temps de les trier, de les structurer, de les investir de sens, et surtout de procéder à une ségrégation esthétique selon le beau et le laid, le profond et le superficiel, l'insignifiant et le signifiant. L'obésité de l'iconosphère contemporaine rend ainsi souvent caduque l'idée même de forme artistique normative. De plus, ces images, télé-visionnées, clipées, zappées, ressassées, stockées, mixées, tendent à ne former qu'un monde fusionnel et hétéroclite d'informations, de références, qui gomme l'écart entre le réel et l'image, entre l'événement et son simulacre⁸;

- à son tour, l'individu connaît une transformation sans précédent de son environnement spatio-temporel. Son existence, ses actes perceptifs, se déroulent dans un univers accéléré, où toute chose disparaît dès qu'elle apparaît (de l'emballage à l'image télévisée, en passant par le paysage vu d'avion, etc.). La vitesse de déplacement, la circulation perpétuelle (dromomanie), couplée avec la circulation planétaire instantanée des informations, rendent de plus en plus difficiles et rares les expériences contemplatives qui conditionnaient la rencontre avec des œuvres d'art (Virilio 1989). Les images s'accumulent et s'enchaînent à toute vitesse dans notre environnement public et privé. Nous sommes harcelés d'images dans nos déplacements extérieurs (publicité), dans les espaces de loisirs (cinéma) et sur nos écrans domestiques (téléviseur, moniteur d'ordinateur). Autant le langage digital se prête à une accumulation de textes (dans le cas des bibliothèques) et de paroles (dans le bavardage quotidien), dans la mesure où le médium (sons et lettres) ne sert que de support, autant les images visuelles, par leur consistance spatiale et optique, nécessitent un temps de perception, de réception, d'interprétation, d'intériorisation et même de rêverie. Or nos technologies audiovisuelles nous imposent paradoxalement une accélération de stimuli qui nous frustrant de la durée même du regard. On connaît mal encore les conséquences de ce télescopage pour la richesse même d'information des images et pour la profondeur de leur réception⁹;

- enfin, l'image, longtemps réservée à une élite artistique qui savait dessiner ou peindre, est devenue une forme visuelle de plus en plus accessible à chacun. La massification de l'appareil photographique

⁸ Thème déjà développé dans les années 1980 par Jean Baudrillard, et plus récemment par Harmut Rosa (Rosa 2013).

⁹ Voir nos développements dans *L'homme à l'âge de la télévision* (Wunenburger 2000).

d'abord, la démocratisation de logiciels permettant des compositions et des variations iconiques, mettent la fabrication d'images à la portée de tous, sans préparation ni formation. Les hommes tendent à produire, mécaniquement ou électroniquement, une image comme ils savent écrire. Mais comment évaluer toutes ces productions? Si l'art cinématographique traditionnel a su mettre en place une médiation normative des productions (festival, critique), il risque de plus en plus en aller de même pour les nouvelles images privées (dont les selfies). Les pellicules de négatifs photographiques puis les mémoires numériques contiennent sûrement aussi peu d'images "géniales" que n'en contenaient les correspondances écrites des siècles passés. Mais si les poèmes ou les romans recevaient généralement une sanction historique du fait de leur diffusion publique, comment l'inflation d'images visuelles numériques, qui circulent à grande échelle, peut-elle aujourd'hui être confrontée à des critères de jugement esthétique? La démultiplication des créateurs d'images n'est plus couplée avec des systèmes sociaux de confrontation publique et de consécration artistique. Cette prolifération et cette individualisation des images ne rendent-elles donc pas caduque la formation de critères culturels et de canons esthétiques et encore moins la formation à un goût? L'image, au delà de la différence entre art et non-art, ne devient-elle pas une œuvre anomique, sauvage, libérée des médiations d'un monde commun, c'est-à-dire de la culture?

Toutes ces évolutions, dont les effets à long terme sont encore imprévisibles, ne peuvent être ignorées de l'éducateur d'aujourd'hui, qui ne peut plus former à l'expérience de l'art comme dans le passé.

2. Les nouvelles voies de l'expérience

Pourtant si le couplage esthétique-beaux arts a cédé sous la pression des évolutions des techniques et des usages sociaux, sont apparues, néanmoins, des voies obliques de réinvestissement de l'esthétique.

2.1. L'art-thérapie

De manière ponctuelle et marginale, on recourt à des pratiques d'esthétique dans les champs de la thérapie, de la restauration de fonctions psychiques pathogènes¹⁰. L'art-thérapie propose, en plus de traitements objectifs ciblés, de familiariser un sujet souffrant (névrose, handicap) avec des pratiques artistiques (peinture, théâtre, musique) afin de lui permettre de retrouver des usages psychiques perturbés ou atrophies, sur un mode ludique et émotionnel. L'esthétique est alors cultivée avec une finalité thérapeutique à l'hôpital, dans l'école spécialisée dans la rééducation, où elle sert à provoquer des émotions liées soit à la contemplation du beau et sublime, soit à la création d'œuvres nouvelles et personnelles.

Dans ce contexte, on remarquera les efforts faits, de nos jours, pour conférer aux handicapés une présence et une créativité esthétiques dans la société, qui auraient le mérite d'enrichir les obligations éthiques (de reconnaissance de leurs droits) à leur égard d'une "aura" esthétique¹¹. L'art contemporain constitue, en effet, une sphère privilégiée pour rendre sensibles d'autres constructions du monde, d'autres atlas sensoriels, en nous rendant attentifs au caractère conventionnel de l'orthonomie et de l'orthopraxie de notre monde quotidien. En ce sens, l'expression artistique des handicapés se conjugue aisément avec l'intentionnalité artistique en général, puisque les deux conduisent à promouvoir des mondes différents du conventionnel, du convenu, du majoritairement accepté. D'ailleurs, dans l'art moderne, bien des expressions artistiques renommées sont en fait traversées et dynamisées, souvent de manière masquée ou ignorée, par un handicap. Combien d'artistes doivent la force de leur œuvre à une anomalie ou à un déficit, sensoriel ou moteur, à une perturbation, congénitale ou accidentelle, de leur corps? Beaucoup se demandent donc si on ne pourrait pas conférer aux handicaps une potentialité créatrice, dont le résultat enrichirait la palette des œuvres, au lieu de les laisser associés seulement à une souffrance et à une infériorité personnelles? Ceux qui auraient ainsi, en apparence, un moindre accès au monde par leurs limitations psychosomatiques pourraient, au contraire, passer pour avoir un autre rapport au réel, voire un meilleur rapport au monde,

¹⁰ Même si l'art-thérapie recouvre des conceptions parfois hétérogènes ou antinomiques (voir Lecourt, Lubart 2017).

¹¹ On a développé cette approche dans *Éthique et esthétique du corps différent* (Wunenburger 2007a).

dont la singularité pluralise à chaque fois les promesses d'humanité. De nombreuses associations, comme la ligue Braille pour les aveugles, aident à comprendre la richesse intrinsèque des mondes différents, quand elles n'encouragent pas des pratiques artistiques propres. Nombreux sont les sculpteurs aveugles, les danseurs handicapés qui permettent de transformer le moins en plus, la déficience en puissance, tout en objectivant des œuvres hautement personnifiées, révélatrices d'autres possibles de l'humain.

Ainsi, en rapprochant le handicap de l'art (ou aussi du sport), nos contemporains prennent acte, indirectement, de l'insuffisance des seules solutions éthico-juridiques, toujours suspectes d'installer une bonne conscience à bon compte, et de ne pas modifier suffisamment l'approche vécue et symbolique. En développant la créativité des handicapés, on peut dépasser le dilemme faussement libérateur, qui situe l'"autre" entre un universel annihilant la différence, et un particularisme qui l'exalte. L'art et son expérience permettent, au contraire, de dégager les potentialités de la singularité de chaque personne, au milieu d'une pluralité factuelle, pleinement assumée.

2.2. L'esthétisation paysagère écologique

L'esthétique du goût, l'expérience du beau sont liées de manière récurrente à l'existence d'œuvres d'art depuis l'antiquité grecque. Il a fallu bien des siècles pour apprendre à regarder les phénomènes naturels comme des œuvres d'art et à former une esthétique du paysage naturel, qui va se trouver reconnu et exploré par les pré et romantiques (Roger 1997). Si l'esthétique a été désenchantée par l'évolution des arts et les nouvelles pratiques qui en résultent, elle se voit redécouverte, réinvestie, réévaluée aujourd'hui par tous ceux qui cherchent généralement, dans l'urgence, à renouer un lien fort entre les hommes et la nature. La défense écologique de la planète convoque autant les arguments scientifiques que des arguments anthropologiques (insistant sur les bienfaits psychiques des rapports de l'humain avec la nature minérale, végétale et surtout ou animale). Loin des œuvres et de musées se développe donc de nos jours un nouveau champ d'expériences esthétiques liées à l'exploration de la nature

vierge (par la marche ou par la reconstitution d'écosystèmes naturalisés), chargé de provoquer une poétique et une esthétique renouvelées du monde¹².

Corolairement diverses phénoménologies ont cherché à partir de la poétique de la nature à reconstituer la subtilité et la complexité de l'expérience esthétique du milieu cosmique, qui implique au plus fort une sorte de véritable participation réciproque entre le dedans et le dehors, qu'on peut élever presque au stade d'une fusion entre le sujet et l'objet. Dans certains cas, la phénoménologie de la nature a été jusqu'à soutenir que cette beauté appréhendée de manière pré-objective, est moins un effet subjectif qu'une véritable qualité ontologique émanant de l'apparition de la nature¹³.

On peut ainsi se référer à l'analyse de Gaston Bachelard dans sa description de la rêverie cosmique dans *La poétique de la rêverie*, en faisant apparaître la proximité de ses analyses avec celles de Maurice Merleau-Ponty dans *L'œil et l'esprit* et *Le visible et l'invisible*¹⁴. L'ouverture au cosmos incite à développer une "cosmo-analyse" (Bachelard 1974: 21) qui identifie des lieux familiers à chacun, capables de devenir sources de rêveries et d'états de bonheur intime. L'univers ne se révèle plus alors à travers des objets matériels, mais se livre comme totalité, vastitude sans bord qui va de la terre au ciel¹⁵. La phénoménologie bachelardienne fait apparaître combien la relation rêveuse au monde se démarque de la perception vécue, toujours trop réaliste et objectivante, et se rapproche d'une anté-perception, de quelque chose d'antérieur à la représentation perceptive. Par là, G. Bachelard, tout en scindant perception et imagination, rejoint M. Merleau-Ponty dans son

¹² Voir la théorisation d'un changement de paradigme dans la mésologie d'Augustin Berque, nourrie par l'esthétique japonaise de la nature (Berque 1986). Et un exemple de géopoétique chez Kenneth White (voir Wunenburger 1996).

¹³ Pour Adolf Portmann, biologiste suisse, la physionomie de ces formes signifiantes, qui obéissent à une finalité non fonctionnelle, n'est cependant pas, en tant que telle, destinée à quelque récepteur. Il s'agit bien d'une sorte d'auto-manifestation sans adresse, d'exhibition désintéressée d'une beauté intérieure vers l'extérieur.

¹⁴ Voir nos développements dans *Gaston Bachelard, une poétique des images* (Wunenburger 2012).

¹⁵ Bachelard rappelle cependant que l'immensité est une "catégorie poétique" qui ne se réduit pas aux dimensions grandioses de la rêverie (Bachelard 1968: 181).

besoin de situer l'expérience sensible originaire en deçà de la médiation réflexive et surtout d'une représentation par survol¹⁶. Aux antipodes de la représentation abstraite et de la perception réaliste, l'image poétique et esthétique des matières et des espaces rend alors possible une liaison, une adhésion forte entre le sujet et le monde, conduisant jusqu'à des formes d'entrelacement voire de fusion. Par l'expérience poétique du "cosmos intime" de Bachelard, comme par la perception "sauvage" chez Merleau-Ponty, on peut donc faire l'expérience d'un glissement des choses les unes dans les autres, pour nous donner l'impression d'un monde labile, osmotique. C'est alors que se trouvent rassemblées les conditions pour admirer le monde, pour en ressentir la beauté qui apparaît comme cette entente esthétique entre un rêveur et un monde. Pour Bachelard, "La beauté est à la fois un relief du monde contemplé et une élévation dans la dignité de voir" (Bachelard 1968: 159)¹⁷.

Dans cette évolution vers une néo-esthétique post-artistique, il apparaît bien que l'esthétique du beau et du sublime, qui a déserté le monde des œuvres d'art, se niche aujourd'hui dans de nouveaux rapports de l'homme et la nature, libérée de ses dominations techniques. Bien plus l'exégèse philosophique de ces expériences paysagères et cosmocentrées a permis de renouveler la conception classique depuis le 18ème de l'esthétique et de lui redonner une profondeur qui dépasse largement la sensibilité et le goût comme forme du sentir ensemble. Car cette phénoménologie permet de relativiser la seule dimension de la sensibilité et de renouer avec les fonctions spécifiques de l'imagination, véritable condition a priori peut-être de la fonction esthétique. Revalider l'esthétique, se redonner à travers elle un projet éducatif, passe donc par une réhabilitation de l'imagination et de l'imaginaire. Plutôt que d'éduquer exclusivement aux arts, ne faut-il pas d'abord redévelopper la puissance de l'imagination (Wunenburger 2015; Wunenburger 2016)?

¹⁶ Voir la notion de "survol de panorama" pour la perception chez Merleau-Ponty (Merleau-Ponty 1984: 109).

¹⁷ Voir aussi "La poésie continue la beauté du monde, esthétise le monde" (Bachelard 1968: 171).

3. *La racine de toute esthétique: l'imagination*

Que faire donc sur le plan éducatif? La sensibilité, absorbée de nos jours par la seule recherche des émotions, ne gagnerait-elle pas être complétée par une pédagogie de l'imagination? Seule la stimulation de l'imagination, dès l'école, peut réactiver chez le sujet une véritable expérience esthétique. Beaucoup de théories éducatives ont négligé, sous-estimé voire condamné, la force et la fonction imaginatives en l'enfant, ne faisant porter le processus de formation que sur les deux pôles du sujet que sont les sens et l'intellect. Les images se trouvent alors, soit mises sous étroite surveillance, séquestrées, parce que suspectées de perturber le développement adaptatif du sujet, soit laissées en liberté non surveillée, livrées à une effervescence sans frein, sous couvert de préserver une liberté réduite à la spontanéité première¹⁸. Or l'éducation plénière ne consiste-t-elle pas à dépasser cette alternative, à reconnaître aussi l'instance tierce imaginative, à lui affecter des rôles, à prévoir pour elle une pédagogie appropriée, afin qu'elle puisse assurer une fonction médiane et médiatrice entre les sens et l'intellect? De quelle manière l'imagination prend-elle alors part au processus ontogénétique, à la génération de l'humain? En quel sens doit-on, en conséquence, s'imposer une éducation des fonctions imaginatives de l'enfant?

Sous quelles formes l'imagination participe-t-elle effectivement aux fonctions psychologiques et morales du sujet, en particulier chez l'enfant (Reboul 1989: 15)? De quelles manières peut-elle interférer heureusement avec le développement de l'être humain? Les arguments sont nombreux et significatifs:

- en premier lieu, l'imagination régit la relation ludique au monde. Si l'adaptation au réel nous oblige à objectiver le monde, à identifier et à décomposer les objets et leurs propriétés pour nous y plier, afin que nous puissions les maîtriser, le jeu, délivré des critères d'utilité et d'efficacité, permet d'entretenir avec les choses de libres relations. Sujet et objet, monde intérieur et monde extérieur, nouent des rapports croisés et mouvants, qui permettent de détourner les lois du réel et de configurer, par la mimique ou le langage, des possibles désirés ou rêvés. Certes le jeu peut être instrumentalisé dans les processus d'apprentissage, mais il n'accède à son potentiel véritable qu'en devenant conduite désintéressée de plaisir, où s'objective dans un tiers-monde,

¹⁸ Voir entre autres: Durand 2015; Ricoeur 1991; Jung 1964; Eliade 1963.

mi subjectif mi objectif, l'autre du monde ou du Moi. S'il existe toujours dans le jeu un risque de divertissement qui disperse le Moi (Pascal), voire de déréalisation pathogène, il devient aussi l'occasion de déployer une créativité, par laquelle le sujet, au lieu de se soumettre aux lois du monde, crée d'autres mondes, à la mesure de ses représentations et de ses croyances. Par là, le jeu n'est pas tant fuite du réel que mode d'exploration de la polymorphie des choses, qui permet d'échapper aux seules conditions empiriques, nécessairement limitées, de l'expérience individuelle; l'imagination ludique se présente, sous cet angle, davantage comme un facteur de libération que d'aliénation (Wunenburger 1971);

- dès lors, l'imagination est au cœur de la conscience esthétique, qui permet de faire l'épreuve du monde réel à travers les doubles que sont les œuvres d'art et leur transfiguration de l'espace et du temps. Passer, par exemple, de l'expérience existentielle à une vie romancée, de la perception de l'environnement à la contemplation d'un paysage pictural, de l'écoute des bruits du monde à la jouissance de la musique, entraîne une véritable métamorphose de l'être. Au contact d'œuvres d'art ou à l'occasion de conduites poétiques, le sujet est affecté par un nouveau monde, filtré par la beauté, médiatisé par un sens humanisé (Steiner 1991). L'expérience artistique assure un autre mode de présence aux choses, affine et intensifie le champ de réceptivité sensible. Là où l'action pragmatique sélectionne et mutile (Bergson 1959), l'expérience esthétique ouvre sur le Tout du monde et l'intériorise par un sillage émotionnel. Par l'art comme jeu, les formes imaginées accèdent aussi à une autonomie et une perdurance sur le mode d'un imaginaire social, qui devient foyer d'une culture partagée. Comme le résume O. Reboul, "L'art conduit au vrai non à partir du général, mais en partant du singulier [...]. La forme plastique, même si elle se réduit à une pure apparence, renvoie à une vérité qui transcende la réalité des choses, qui nous réconcilie, même pour un instant, avec le monde, les autres, nous-mêmes" (Reboul 1992: 66);

- l'imagination ne renouvelle pas seulement la donation sensible du monde, mais permet d'élargir, comme le proposait déjà E. Kant, le champ de nos pensées (Kant 1790: § 49). En se greffant sur un mode de relation symbolique, l'imagination permet de se détacher du seul monde des signaux et des signes, des codes univoques, qui constituent l'objectivité du monde commun, et d'enrichir l'expérience par des significations latentes secondes. La représentation symbolique n'est plus renvoi à un signifié déterminé mais à une chaîne invisible de sens

motivés virtuels, qui met au jour des connexions plurielles. Une couleur induit des connotations psychologiques et morales, un arbre fait glisser la pensée vers un champ de symbolisation où le végétal fait place aux idées de fécondité, de croissance, de vie, de survie, d'immortalité (Reboul 1992: 194 sq.). La symbolique devient ainsi un mode noétique par lequel le visible indique une épaisseur intelligible et où l'intelligible se trouve projeté dans un espace de choses lestées par des images et des mots nouveaux. Non seulement l'imagination symbolique est, de fait, indispensable pour prendre part à l'ensemble des significations sélectionnées et objectivées dans la culture, mais elle permet individuellement de faire naître un double trajet d'exploration des sens et du sens, où s'expérimente, avant la pensée claire et distincte, la non séparation du sensible et de l'intelligible. Elle porte donc au plus haut, en une conjonction des opposés, les deux plans par lesquels nous appartenons au monde. Il n'est donc pas étonnant que O. Reboul en conclut que "Le symbole, avec sa polysémie, sa plasticité, son syncrétisme, a des fonctions éducatives multiples. Il a une fonction d'instruction, d'intégration, d'argumentation, de réflexion, et une éducation humaniste peut en tirer le plus grand parti" (Reboul 1992: 218);

- enfin l'imagination devient un vecteur éthique de premier ordre. En nous libérant du donné, l'imagination nous permet de nous représenter ce qui n'est pas, et donc aussi ce qui doit être. L'action morale présuppose, en effet, que le sujet puisse anticiper l'action à faire, et donc se représenter plusieurs conduites comme possibles. Sans cette visualisation de l'agir, sans cette projection en avant dans le temps, nous ne pourrions agir que poussés par des mobiles et donc en suivant aveuglement notre nature. Si l'analyse philosophique peut certes fonder rationnellement la dimension déontologique de l'agir, en associant le devoir à un impératif légal (Kant), dans la vie morale concrète, nos motifs d'agir et nos vertus sont inséparables de typifications imaginées. Selon la formule baudelairienne, l'imagination: "joue un rôle puissant même dans la morale; car, permettez-moi d'aller jusque là, qu'est-ce qu'a la vertu sans imagination? Autant dire la vertu sans la pitié, la vertu sans le ciel" (Baudelaire 1961: 1038). S'il est vrai que cette imagination morale peut être détournée vers des fins seulement édifiantes, où les châtiments à craindre et les récompenses à espérer constituent le mobile premier, et donc impur, de l'action, elle devrait, dans d'autres circonstances, nous aider à percevoir, avec le maximum de clairvoyance, la valeur bonne, digne d'être élue (Pierron 2012).

Ainsi donc, l'imagination se présente comme une activité centrale dans le développement de nos fonctions psychologiques et morales; ses effets négatifs, longuement mis en avant par une tradition iconoclaste, sont compensés par sa capacité à favoriser un rapport libre au monde, et à détacher le sujet de l'emprise de l'immédiateté, de l'utilité, de la facticité et à faire vivre les images avec une aura esthétique.

4. Comment éduquer l'imagination chez l'enfant?

A quelles conditions l'imagination peut-elle dès lors assurer un enrichissement de l'être, un éveil du sens des valeurs, une maîtrise de la liberté? En quoi consiste donc l'éducation de l'imagination?

- L'imagination ne devient formatrice, qu'à la condition d'abord de ne pas rester sous la seule emprise des forces obscures et anarchiques du Moi. Rêver, élaborer des fictions, créer une œuvre, ne relèvent pas de la seule causalité impulsive, involontaire. C'est pourquoi G. Bachelard tient à discriminer l'imagerie spontanée, miroir fantasmatique de la nuit inconsciente, et la rêverie engendrée par le Cogito du rêveur. L'imaginaire nocturne introduit une scission dans l'être et laisse dans l'ombre un flot d'images désintégrées. Au contraire, le Moi rêveur est tonique, énergétique, extraverti, capable de capter dans le monde les formes et de les transformer par une force, créatrice de nouvelles images. "Alors que le rêveur du rêve nocturne est une ombre qui a perdu son moi, le rêveur de rêverie, s'il est un peu philosophe, peut, au centre de son moi rêveur, formuler un Cogito. Autrement dit, la rêverie est une activité onirique dans laquelle une lueur de conscience subsiste"¹⁹. Dans cette perspective, l'éducation n'a pas être complice des replis complaisants de l'enfant sur les images fantasmées, mais devrait au contraire greffer l'imagination sur des tâches, des appels, qui lui permettent de devenir dynamogénique, de prendre son essor vers le monde. C'est pourquoi l'imagination, selon Bachelard, est moins la faculté de l'irréel que celle du surréel;

- corolairement, on ne saurait prêter d'emblée à l'imagination une profusion d'images et de symboles, véritable trésor intérieur, qu'il suffirait de protéger contre la culture extérieure et socialisée, ou de laisser s'épancher sans contraintes. La plupart du temps l'imagination est

¹⁹ Voir les ouvrages de G. Bachelard sur les quatre éléments de la Nature et notre étude: Wunenburger 2002.

anémique ou stérile si elle n'est pas activée,ensemencée, entraînée; les pédagogies généreuses mais trompeuses qui prêtent à l'enfant une créativité spontanée ne favorisent souvent que l'objectivation de stéréotypes, de clichés, ou d'ébauches éphémères. Il existe donc une pédagogie de l'imaginaire, qui, sans violence ni conditionnement, qui brideraient à nouveau la liberté, doit savoir trouver les conditions d'une métamorphose des images premières, d'un déploiement symbolique sur fond d'un vivier d'archétypes (Wunenburger 2007b). Un milieu d'images substantielles, fait de mythes et d'œuvres d'art, loin de pousser à un mimétisme sclérosant, permet d'assurer le métabolisme des images personnelles et des fantasmes obsédants, pour en extraire l'architecture et l'énergie libératrices.

Le problème, didactique et quasi éthique, consiste à savoir comment provoquer l'imaginaire de l'enfant, y intervenir pour l'éduquer, tout en sollicitant et en respectant sa créativité, sa spontanéité et donc son inventivité subjective et singulière, ce qui constituent deux injonctions et méthodes apparemment contradictoires. D'un côté, en effet, il semble avéré que l'imagination n'est pas une fonction anomique, chaotique, purement subjective, par opposition à une intelligence cognitive, rationnelle solidement structurée par une logique et des règles de méthode. L'imagination a, elle aussi, ses lois et ses voies. G. Bachelard a participé à l'explicitation de cette logique de l'imaginaire, en montrant combien l'imagination obéissait aussi bien à des lois de symbolisation (sémantique) qu'à des lois narratives (syntaxiques). L'imaginaire, loin d'être un ensemble flottant, anarchique, associatif, de représentations relève bien de contraintes d'activation, qui n'ont rien à envier en un sens à la rationalité. Il importe donc de proposer à l'enfant des situations intentionnelles de stimulation de cet imaginaire en puissance, accompagnées d'une véritable pédagogie progressive.

Néanmoins, ces contraintes internes restent toujours sous la dépendance de l'imagination, d'une force psychique dynamique individuelle, destinée à modifier les images, à les développer, à les transformer, ce qui fait d'un processus imaginatif toujours un phénomène singulier et surtout imprévisible. Même si les œuvres témoignent de redondances, d'universaux et d'invariants, chaque expression, mentale ou matérialisée, de l'imagination est bien singulière, et généralement destinée à innover, à dépasser les acquis antérieurs. La rêverie, même structurée, est un processus de renouvellement permanent. Dans ce cas, une pédagogie de l'imaginaire risque toujours de devenir contre-

productive, exerçant un conditionnement et une normalisation qui seraient à l'opposé de son auto-émergence individuelle.

En ce sens, la pédagogie de l'imaginaire est bien à placer devant une contradiction: il lui faut intervenir, stimuler, guider, enrichir, opérer des expressions socialisées, mais, en même temps, laisser l'imagination personnelle libre, apte à exprimer l'idiosyncrasie de chaque être. Le problème pratique n'est pas très différent du problème théorique rencontré déjà par Bachelard: d'un côté, on ne peut dégager une science de l'imaginaire que par une conceptualisation qui, en un sens, le dévitalise voire l'aliène, ce qui implique qu'il ne faudrait étudier les images que par des images. Mais en cédant à cette tentation, on ne pourrait finalement que produire une tautologie, une auto-illustration de la puissance de l'imagination, sans apport d'intelligibilité. L'imagination nous pousse donc vers des situations paradoxales: agir sur elle et la connaître, comme la laisser faire et l'appréhender intuitivement, sont autant de voies incomplètes et frustrantes. L'imagination ouvre bien sur une approche complexe et inédite, qui exige une alternance souple d'approches multidisciplinaires.

L'accompagnement éducatif de l'enfant consiste donc, à la fois, à mettre en place des dispositifs d'éveil, de renforcement des structures, car l'imagination peut rester bloquée, inerte, sclérosée, si elle n'est pas nourrie, exercée, guidée, et à offrir à l'enfant des occasions de stimuler sa créativité propre, en favorisant la différenciation singulière sur chacun des plans. Les missions de l'éducateur face à l'imaginaire sont donc à la fois vitales et problématiques. Mais on peut espérer ainsi réconcilier la logique et la spontanéité, les contraintes et la liberté. Cette pédagogie doit rester sensibilisée à la multidimensionnalité des images et surtout à la nécessité de ne pas couper l'imaginaire du corps et de la vie. C'est pourquoi certaines expériences formatrices mêlent ensemble la stimulation culturelle de l'imagination (dans des environnements de musée par exemple), et des appels à la créativité la plus profonde (en demandant à l'enfant d'imaginer et de fabriquer le meuble de ses rêves, par exemple). Ainsi, la richesse de la culture symbolique, associée à une incitation à la créativité gestuelle, que G. Bachelard avait valorisé à partir de l'analyse culturelle des imaginaires des artisans, peut permettre à l'enfant de devenir pleinement maître de son cerveau droit, en activant ses forces imaginaires personnelles, et de développer ses aptitudes à l'abstraction du cerveau gauche, fondement de sa pleine humanité.

Ainsi donc la formation de l'homme, la "Bildung", loin d'être unidimensionnelle, ce qui engendrerait l'uniformisation et l'appauvrissement du Moi, est, à vrai dire, tridimensionnelle, conformément aux trois instances distinguées par l'anthropologie traditionnelle: corps, âme et esprit. Si l'éducation de l'homme, en tant que personne rationnelle et raisonnable doit être ordonnée autour d'un intellect hégémonique, qui assure seul la liberté, associée à la connaissance vraie, rien ne saurait justifier la mise au pas ou à l'écart des plans imaginatifs et sensitifs. Sensorialité et affectivité constituent le vécu humain, qui ne peut trouver son épicycle que dans une iconosphère (artistique ou cosmologique), dont l'imagination, consciente et dynamique, assure la bonne intégration dans le Tout de l'être. L'imagination, loin d'être seulement facteur de désordre, ce qui est toujours une possibilité, inhérente aux images devenues folles dans leur logis, vient aussi structurer le trajet anthropologique, qui prend naissance à l'ombre des infrastructures bio-neurologiques élémentaires, et s'achève dans la lumière, toujours contrastée, des activités réflexives de l'intellect en passant par la sphère médiatrice de l'esthétique.

Bibliographie

- Bachelard, G., *La poétique de la rêverie*, Paris, PUF, 1974.
- Baudelaire, C., *La reine des facultés. Salon de 1859*, in *Oeuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1961.
- Benjamin, W., *L'oeuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*, Paris, Allia, 2011.
- Bergson, H., *Le rire*, in *Oeuvres*, Paris, PUF, 1959.
- Berque, A., *Le sauvage et l'artifice. Les japonais devant la nature*, Paris, Gallimard, 1986.
- Clair, J., *Considérations sur l'état des beaux-arts. Critique de la modernité*, Paris, Folio, 2015.
- Durand, G., *L'imagination symbolique*, Paris, PUF, 2015.
- Eliade, M., *Aspects du mythe*, Paris, Gallimard, 1963.
- Ferry, L., *Le sens du beau: aux origines de la culture contemporaine*, Paris, Livre de poche, 2000.
- Harouel, J.L., *La grande falsification: l'art contemporain*, Paris, Godefroy, 2009.
- Jung, C.G., *L'homme et ses symboles*, Paris, Laffont, 1964.
- Kant, E., *Critique de la faculté de juger* (1790), Paris, Flammarion, 1999.

- Lecourt, É., Lubart, T., *Les art-thérapies*, Paris, Armand Colin, 2017.
- Maffesoli, M., *Eloge de la raison sensible*, Paris, Grasset, 2009.
- Merleau-Ponty, M., *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard, 1984.
- Pierron, J.-P., *Les puissances de l'imagination. Essai sur les fonctions éthiques de l'imagination*, Paris, Cerf, 2012.
- Reboul, O., *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1989.
- Reboul, O., *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992.
- Ricoeur, P., *Temps et récit*, Paris, Seuil, 1991.
- Roger, A., *Court traité du paysage*, Paris, Gallimard, 1997.
- Rosa, H., *Accélération*, Paris, La découverte, 2013.
- Steiner, G., *Réelles Présences*, Paris, Gallimard, 1991.
- Virilio, P., *Esthétique de la disparition*, Paris, Galilée, 1989.
- Wunenburger, J.-J., *Ludisme, libération ou alienation*, "Critère", n. 3 (1971), pp. 28-51.
- Wunenburger, J.-J., *Défiguration et transfiguration du corps: les conditions de la représentation visuelle du mal*, in *Maladie et images de la maladie. 1790-1990*, Lyon, Circé, 1995, pp. 157-71.
- Wunenburger, J.-J., *Autour de Kenneth White. Espace, pensée, poétique*, Dijon, Editions Universitaires de Dijon, 1996.
- Wunenburger, J.-J., *L'homme à l'âge de la télévision*, Paris, PUF, 2000.
- Wunenburger, J.-J., G. Bachelard et la médiance des matières arché-cosmiques, in Chr. Younès et Th. Paquot, *Philosophie, ville et architecture*, Paris, La Découverte, 2002.
- Wunenburger, J.-J., *Ethique et esthétique du corps différent*, in Chr. Boëtsch, Chr. Hervé, J. Rozenberg, *Corps normalisé, corps stigmatisé, corps racialisé*, Bruxelles, De Boeck, 2007a, pp. 147-54.
- Wunenburger, J.-J., *Réflexions épistémologiques sur le couple verbo-iconique dans les représentations textuelles, visuelles et télévisuelles*, in M. Watthee-Delmotte, J.-L. Tilleuil, *Texte, image et imaginaire*, Paris, L'Harmattan, 2007b.
- Wunenburger, J.-J., *Gaston Bachelard, une poétique des images*, Milan, Mimesis, 2012.
- Wunenburger, J.-J., *Gaston Bachelard, science et poésie, une nouvelle éthique?*, Paris, Hermann, 2013.
- Wunenburger, J.-J., *L'imagination créatrice*, Toulouse, UPPR éditions, 2015.
- Wunenburger, J.-J., *L'imaginaire*, Paris, PUF, 2016.
- Wunenburger, J.-J., *Esthétique de la transfiguration*, Paris, Cerf, 2017.