

Didier Moreau¹

L'éducation esthétique comme formation émancipatrice

Abstract

Assuming that aesthetic education, like ethical education, is self-training for emancipation, the article examines, from Werner Jaeger's analysis, the concept of Paideia. From the outset, it strongly links the education of sensitivity to the question of the formation of a political community. But what community is it for the Moderns? The study of the Weimar debate between Schiller and Herder clarifies the conceptual conflict between an anamorphic model of education and a metamorphic perspective, between the art advocated by the Schiller State Educational and Herderian folk art. This conflict makes it possible to better grasp the concept of "aesthetic revolution" as Jacques Rancière develops it in the theme of intellectual emancipation. It is then possible to identify what, in aesthetic education at school, could clear the lines of force of an emancipatory self-formation.

Keywords

Aesthetic education, Aesthetic revolution, Self-emancipating formation

1. Introduction

Jamais, sans doute, la question de l'éducation esthétique n'a été aussi fréquemment posée dans les discours contemporains relatifs à la vie sociale, et la préoccupation concrète d'une dimension esthétique de l'existence autant absente dans les revendications critiques des concernés. Ce paradoxe semble une inversion du paradoxe qui le précéda il y a une cinquantaine d'années en France, pour prendre ce contexte particulier. Si Mai 68 apparut comme un mouvement inédit, c'est qu'au centre de ses revendications figuraient le mot d'ordre schillérien d'une "esthétisation de l'existence", ainsi que la requête nietzschéenne de faire de sa vie "une œuvre d'art", lorsque les insti-

¹ didier.moreauparis8@gmail.com.

tutions socio-politiques semblaient tout entières attentives à conserver le domaine de l'activité esthétique séparé de la vie collective, de façon à en ménager un accès réservé. Un demi-siècle plus tard, la proclamation est universelle de cette évidence selon laquelle l'art aurait pénétré la vie collective grâce aux efforts concordants des institutions bienveillantes, mais si l'on y est attentif, cette pénétration ne concerne effectivement que le temps de "loisirs" que l'on peut octroyer à diverses formes hétérogènes de consommation organisée de produits culturels. Ceci est une banalité qui ne mérite plus l'intérêt critique sauf si l'on postule, comme nous le posons, qu'elle est exactement corrélée à cet effet intrigant de contribuer à faire disparaître la visibilité de la revendication d'une vie "esthétique", alors qu'il est manifeste que la consommation culturelle ne saurait épuiser ou même satisfaire partiellement une quelconque "faim de l'art".

Penser qu'une satisfaction consumériale des phénomènes culturels-artistiques rend difficile le projet subjectif d'une expérience esthétique est bien un paradoxe qu'il faut élucider. Mais, avant toute analyse précise, on peut faire la remarque d'une analogie avec la transformation de la sphère de l'éthique. Si, identiquement, la revendication d'une exigence éthique est omniprésente dans les discours socio-politiques, les moyens pour la satisfaire se concentrent sur la promotion d'une perspective presque exclusivement héroïco-compassionnelle, d'une éthique de la sollicitude caricaturée entre un engagement sans limite des "héros du quotidien" et d'une assistance bienveillante à toutes les victimes d'une vie moderne décidément trop cruelle. Mais il s'agit plus qu'une analogie, car les sphères les plus immédiatement concernées sont celles de l'éducation: l'éducation morale comme l'éducation esthétique sont convergentes sur cet horizon commun qui est la formation d'un sujet capable d'autonomie et de choix personnels dans l'orientation de sa propre vie. On peut donc formuler l'hypothèse critique que cet horizon est placé sous la même surveillance des institutions qui entendent garder la main sur une telle formation. Ainsi la corrélation qui forme le paradoxe initial peut s'éclaircir: pour entrer dans une certaine forme de consommation culturelle, comme dans une certaine forme de soumission à une autorité morale bienveillante, il faut promouvoir une certaine forme éducative – un certain paradigme de l'éducation – qui réalisera la résignation ultérieure du sujet à ne plus rechercher à transformer sa vie en "expérience esthétique" ni en construction d'une éthicité concrète lui permettant d'accéder à une vie cohérente

(Williams 1990). Ainsi, ce n'est pas la surproduction- surconsommation culturelle qui est la cause principale de l'effacement de la revendication subjective à l'existence esthétique, elle n'est que la cause adjuvante d'un processus plus radical, d'un mode de subjectivation, pour employer une expression foucauldienne, à l'œuvre dans l'expérience éducative. Et ce processus n'est pas une apparition subite, le surgissement d'un nouveau radical qui serait la marque d'une époque désormais désespérante par sa technicité et son aptitude au calcul. Nous ferons plus précisément l'hypothèse que ce processus est constitué structurellement depuis les origines mêmes du concept d'une éducation esthétique. C'est cela même qui rend possible que l'on puisse y répondre.

2. *La Paideia comme projet inaugural*

Ce qui est remarquable et qui semble avoir été perdu de vue, est que le projet éducatif inaugural de la pensée grecque, tel que le concept de *Paideia* semble le contenir, associe très étroitement une formation esthétique à une éducation politique. C'est cette forte corrélation que l'on peut lire dans le livre II des *Lois*, dans lequel Platon entreprend de définir ce qui constitue le noyau de vérité d'une *Paideia* qui se distinguerait radicalement des éducations conventionnelles ou des formations sophistiques: distinguer le juste de l'injuste, non seulement par l'intellection, mais plus fortement de manière esthétique: il est nécessaire que "du commencement à la fin de l'existence, on hâisse ce qu'il faut haïr et qu'on chérisse ce qu'il faut chérir, voilà ce que j'appelle justement 'éducation' (*paideia*)" (Platon 1950: 673, 653 c). Le problème est clairement posé. Une éducation politique, celle qui vise une Cité juste, s'enracine dans l'enfance, ce qui commande qu'elle concerne primitivement les manières de sentir avant de pouvoir organiser ultérieurement les intellections discriminant les essences de la réalité. Mais par conséquence, cette éducation doit établir la permanence de ce partage affectif, entre les objets de désir et d'aversion, malgré la mobilité de nos affects ou de nos sentiments. Une éducation esthétique est donc une formation, non à la stabilité de l'âme – ce qui serait en contradiction avec la durée de l'existence humaine et les âges de la vie – mais à l'équilibre et à l'harmonie entre un multiple et une unité, le multiple du senti et l'unité de l'action, des parties de l'âme et de la pratique de la vertu, des citoyens et de la Ci-

té. Le paradigme d'une telle éducation est, on le sait, pris dans la figure de la danse, à la fois comme pratique individuelle permettant l'harmonisation par la musique des mouvements des parties de l'âme avec les mouvements réglés du corps, mais également comme pratique collective sous la forme de ces rassemblements de toute la Cité à travers le dialogue de trois Chœurs. Le chœur des plus âgés transmet au chœur des plus jeunes le mythe éducatif façonné par le législateur mythique en présence du chœur des hommes mûrs qui attestent devant les enfants de l'importance qu'il a revêtue pour leur propre éducation, "du point de vue des dispositions morales" (Platon 1950: 664 a). Peu importe au demeurant la teneur du mythe, dont on sait qu'il est une "fiction mensongère" destinée à fonder un être collectif, un vivre-ensemble. Ce qui est décisif, en revanche, est le mode de transmission qui se trouve systématisé dans lequel la mimésis ne consiste pas en la copie d'un modèle mais bien dans le partage d'une expérience esthétique différenciée selon les âges de la vie et les complexions naturelles des sujets. L'éducation esthétique vise la continuité d'un projet politique et moral et ne s'attache pas à la reproduction d'un modèle par répétition, correction et renforcement, tel que l'organise l'éducation selon Protagoras. Et ce qui peut nous surprendre, si l'on reste attaché à une représentation schématique du platonisme, est qu'une telle éducation ne se fonde pas sur la vérité d'un contenu, dans son rapport aux Idées, mais sur son aptitude à transmettre une orientation dans l'existence, une équivalence de l'*epistrophé* de la partie intellectuelle de l'âme rapportée cette fois au désir du juste. Cette orientation n'a de valeur que si elle est collective:

Par conséquent, le législateur n'a besoin de chercher à découvrir rien d'autre que de savoir quelle croyance, donnée par lui à la Cité, réaliserait pour elle le plus grand bien et [donc] à découvrir, à cet égard, [...] de savoir de quelle manière, là-dessus, cette communauté tout entière parlera toujours, durant la totalité de son existence, le plus possible d'une seule et même voix, aussi bien dans ses chants que dans ses légendes ou dans ses propos. (Platon 1950: 691, 664 a)

L'existence de la communauté est soutenue par la capacité des citoyens à rester fermes, à travers la durée de leur propre existence, dans cette orientation vers le juste. L'éducation esthétique, selon le texte des *Lois*, cherche à former à la fois à la perméabilité à l'expérience du monde et à l'exigence de demeurer, dans cette expé-

rience, orienté vers ce qui la constitue comme formative de soi-même. L'éducation esthétique vise donc en premier chef la formation esthétique de soi-même. Dès lors il est possible de saisir un mouvement d'ensemble, ce dont Foucault fait l'hypothèse, une histoire de longue durée qui ne débute pas aux Temps modernes ou aux Lumières, mais qui se structure dès l'Antiquité grecque et qui se déploie dans le concept de *Paideia* (Foucault 2001: 955, cfr. Moreau 2019). Lorsque la *Poétique* d'Aristote définit la tragédie comme "l'imitation d'une action sérieuse, complète, d'une certaine étendue [...], représentant des personnages sans recourir au récit, mais nous les montrant en action et capable, enfin, par les sentiments de pitié et de crainte qu'elle évoque en nous, de nous purifier d'affects tels que ceux-là" (Aristote 2014: 883), il se situe visiblement dans cette histoire. Ce qui dans le texte des *Lois* était la construction du paradigme d'une collectivité éducative est comprise par Aristote comme une pratique sociale, instituée et de grande importance qu'il s'agit d'interpréter dans ses effets politiques. Le Mythe du législateur originel s'est fragmenté en une série de fables qui font vivre des actions par représentation grâce à l'insertion affective de ceux qui en sont les spectateurs. Le système des trois chœurs s'est simplifié – et les spectateurs ne sont plus des enfants, mais les acteurs ne représentent pas non plus leur propre vie. La mimésis propre à la tragédie peut alors produire cette célèbre *catharsis*, de la même manière que la copie de l'action dans son processus génétique engendrera les mêmes affects que l'action originale, à cette différence près que le spectateur peut s'en détacher en en saisissant la genèse et les effets. Si la tragédie est bien une éducation esthétique pour Aristote, ce n'est pas parce qu'elle serait "moralisatrice", en nous incitant à la recherche d'un "juste milieu", mais parce qu'elle nous installe dans une position d'existence où nous pouvons être à la fois les acteurs et les spectateurs de nos propres actions, qu'elle nous détache de notre quotidienneté en nous réinsérant dans ce qui constitue le cœur de l'action, la conduite réfléchie de nous-mêmes en vue de notre perfectionnement. C'est parce qu'elle n'est justement pas moralisatrice que l'éducation esthétique, celle qui constitue le noyau ontologique de la tragédie selon Aristote, est une formation éthique. Par la mobilisation du concept de *catharsis*, Aristote resitue la mimesis platonicienne, à la fois en dehors de l'architecture des Idées, mais au centre de la praxis humaine: si "l'art imite la nature", ce n'est pas que la pratique humaine copie les formes archétypales qu'elle extrait des phéno-

mènes naturels, mais qu'elle possède un pouvoir ontologique de faire apparaître et d'instituer du visible et plus généralement, du sensible. Mais, dans cette prise de distance avec la métaphysique des idées, Aristote reste fidèle à l'élan platonicien des *Lois*, ce qui indique qu'il se tient toujours au cœur du concept de *Paideia*.

3. De la *Paideia* à la *Bildung*

Lorsque Werner Jaeger mobilise le concept de *Paideia*, afin d'argumenter contre un "troisième humanisme" qui, après celui de la Renaissance n'en serait qu'une caricature, il le fait de toute évidence pour montrer l'irrésistible horizon démocratique qu'il comporte (Jaeger 1964, Moreau 2018). Il semble bien que ce soit précisément cet horizon démocratique qui interdit d'envisager la *Paideia* comme source d'un "nouvel humanisme", dans lequel serait rétabli "l'idéal du monde ancien" dans la mesure où notre époque a réduit la culture à la "perception individuelle", plus ou moins favorisée selon le "jugement de chacun" (Jaeger 1964: 26). C'est pourquoi, tout en acceptant la traduction allemande classique de *Paideia* en *Bildung*, Jaeger, tout au long de son ouvrage, lui substitue le contenu de *Formung*. S'écartant ainsi d'une éducation d'ornement social, au sens des néo-kantiens tel Cassirer, la *Paideia* grecque est envisagée par Jaeger comme la structuration même d'une existence au sein d'un projet collectif. Il entreprend ainsi de réfuter l'interprétation courante depuis Winckelmann qui plaçait l'essence de la *Paideia* au sein d'une contemplation de formes-copies grâce auxquelles l'élévation vers les Idées était possible. Jaeger affirme: "Pourtant les Grecs crurent que les véritables représentants de la *Paideia* étaient, non pas ceux qui font profession des choses muettes (sculpteurs, peintres, architectes), mais les poètes, les musiciens, les orateurs (entendre par là: hommes d'État), ainsi que les philosophes" (Jaeger 1964: 25). On retrouve ainsi l'élan du texte platonicien des *Lois*. La *Paideia* ne peut pas être une *Bildung*, au sens de la conversion anamorphique d'un sujet constitué à un modèle (*Bild*) et l'expérience esthétique contenue dans la *Paideia* ne peut se restreindre à la contemplation des images des Idées. La *Paideia* devient *Formung* dans le sens ontologique d'une constitution de soi-même plutôt que d'un modelage externe, laquelle advient lorsque le poète opère comme un sculpteur et que le sculpteur œuvre en poète: "ils sentirent en effet que le législa-

teur était (dans un certain sens) plus proche du poète que ne l'était le sculpteur car tous deux, poète et législateur, assumaient une vision éducative. Seul le législateur pouvait prétendre au titre de sculpteur, car seul il modelait l'homme vivant" (Jaeger 1964: 25). Dans la mesure où, indique Jaeger, on ne forme un homme que "par les mots et les sons", la *Paideia* se comprend comme l'horizon de la communauté éducative qui agit comme une communauté formative par la force de ce que Jaeger appelle l'"énergie active" (Jaeger 1964: 25).

Le tournant magistral de l'interprétation de Jaeger, à partir de l'inversion de précellence qu'il affirme au profit du poète sur le sculpteur, en contradiction avec le texte du Livre X de la *République*, est donc la rupture qu'il opère avec le paradigme d'une éducation anamorphique, dans lequel le sujet est appelé à se convertir à la vérité de son essence que l'institution médiatise à cet effet par des images et des formes-idées. L'éducation réalisée par la *Paideia* grecque serait ainsi structurée selon le schème d'une métamorphose que le sujet opérerait de lui-même par lui-même, au cœur de la communauté formative à laquelle il participe. Mais comment y participe-t-il? C'est le deuxième apport majeur de l'interprétation de Jaeger, lorsqu'il réfère l'"énergie active" à la *gnomosyné* de Solon: "la qualité très rare [pour établir des lois], Solon l'appelle *gnomosyné*, ou discernement, parce qu'en toute circonstance, elle suscite la *gnomé* – c'est-à-dire à la fois une connaissance réelle et la volonté de lui donner une application pratique" (Jaeger 1964: 187)². Le partage de cette énergie est le projet même de la *Paideia*. Plus qu'une propension de l'âme humaine à légiférer, cet appel à faire des lois régit la totalité de l'expérience esthétique de l'homme comme vie politique: une connaissance de la réalité qui donne la force d'agir. C'est ce que note Aristote, la teneur proprement démocratique des réformes de Solon: "Certains d'ailleurs sont d'avis que Solon compliqua à dessein ses lois, afin que le peuple fût maître du jugement. Mais cela n'est pas vraisemblable. La raison tient plutôt à l'impossibilité d'enfermer les meilleures dispositions dans une formule générale" (Aristote 2014: 638). Cette mobilité des lois, opérée par la *Paideia*, est ce qui entraînera la "métamorphose de l'antique style de vie aristocratique en la démocratie du temps de Périclès" (Jaeger 1964: 475). Dans cette perspec-

² Cfr. Foucault 2013, qui fonde dans la *gnomé* le "courage de la vérité", force démocratique par principe.

tive, Jaeger retourne en quelque sorte le concept hégélien de formelle *Bildung*, qui constatait que l'art avait perdu, pour la modernité, sa fonction primitive de *Inhaltige Bildung* en se détachant de tout contenu de vérité. Chaque sujet de la modernité se trouve pour Hegel exposé aux manifestations de l'Esprit objectif par lesquelles il va former librement sa sensibilité à travers sa réception des formes qui lui sont présentées. Mais pour Jaeger, si le contenu de la *Paideia* est substantiellement présent dans cet élan vers la *gnomé*, il n'est plus nécessaire que l'art prenne la forme d'une *Kunstreligion*, pour pouvoir constituer une communauté. Certes le contenu métaphysique a disparu, mais reste "vivant", au sens de Jaeger contre Hegel, l'élan pour le partage d'un monde commun³. C'est ce que nous montrerons plus loin.

La réflexion de Werner Jaeger prend place, on le sait, dans le contexte particulier de la fin de la République de Weimar. Jaeger abandonnera sa chaire de Berlin en 1936, censuré par le ministre du *Reich*. C'est la plus explicite tentative philosophique contemporaine entreprise pour relier l'éducation esthétique à la forme politique démocratique, comme mobilisation rationnelle de l'expérience sensible, c'est-à-dire comme élan d'émancipation. Dans cette mesure, elle renouvelle celle, issue des Lumières, des penseurs de Weimar, qui, après la Révolution française, ont repris le projet d'une formation de l'homme comme éducation esthétique. Parmi eux, deux se sont fortement opposés entre eux quant à la relation que cette éducation esthétique devait développer avec l'État, Schiller et Herder. Pour le premier, l'État, comme être collectif rationnel doit être éducateur de la sensibilité, lorsque Herder, au contraire, qui fut le plus ardent défenseur de la Révolution française à Weimar, n'accorde aucune confiance à un État prétendant former l'humanité à travers une "culture par la beauté" (Schiller 1943: 275) selon l'expression schillérienne.

³ "Dans ces circonstances l'art, ou du moins sa destination suprême, est pour nous quelque chose du passé. De ce fait, il a perdu pour nous sa vérité et sa vie; il est relégué dans notre représentation, loin d'affirmer sa nécessité effective et de s'assurer une place de choix, comme il le faisait jadis" (Hegel 1954: 19).

4. *La poésie est-elle émancipatrice?*

Si le texte de Schiller est bien connu, puisqu'il est encore au centre de la réflexion de Rancière sur la "révolution esthétique" (Rancière 2010: 115), il apparaît cependant nécessaire de le resituer au cœur de la controverse philosophique qui la nourrit et qui opposa Schiller à Herder. Le foyer de cette controverse est une revue, "Les Heures", fondée par Goethe et Schiller, à laquelle collabore également Herder. En 1795, Schiller y publie les *Lettres* et Herder y détecte immédiatement ses propres idées sur la poésie, interprétées cependant dans la perspective kantienne d'une séparation de la sensibilité et de l'entendement totalement incompatible avec sa propre approche. Le projet initial de Herder était de penser la poésie à partir de son origine, et non de sa destination. Il révoque ainsi l'horizon universaliste kantien du goût, tel que le classicisme le défend, dans lequel la raison guide les hommes en éduquant leur sensibilité. Pour Herder, l'origine de la poésie, comme de toute expérience esthétique, se situe dans les "forces de l'âme, agissant de façon intensive ou extensive" (Herder 1877) qui façonnent sans hiatus l'entendement et la sensibilité. Ce sont ces forces qui forment l'individualité dans son expérience du monde mais qui, appliquées à l'extériorité, façonnent le monde empirique en le dotant de formes dans lesquelles l'activité de l'esprit en formation peut se reconnaître. Il s'agit donc d'un mouvement d'autoproduction – du sujet et de son monde, sous l'action de forces qui se structurent en formes esthétiques. L'art, en tant que résultat historique est formateur en ce sens qu'il propage, par les formes esthétiques, ce travail de genèse mutuelle de la sensibilité et de l'entendement. Le génie artistique est son médiateur qui présente à ses contemporains la place de l'homme dans la nature à une époque et dans un contexte déterminés. La rationalité dans l'art n'est construite, après coup, qu'à la réception de la réception, et c'est la cause pour laquelle la raison ne peut en aucun cas devenir un moteur de la production esthétique. La critique ne peut définir un programme. Ces idées herdériennes sont le noyau théorique initial du *Sturm und Drang*, mais aux yeux de Herder, Schiller les trahit profondément en les rattachant à la thématique kantienne de la dualité de la sensibilité et de l'entendement, dans une perspective historique cosmopolitique rationalisée. Ainsi, la genèse herdérienne, décrivant un auto-engendrement de l'humanité par ses œuvres, se trouve-t-elle méta-

morphosée en un mouvement rationnel de l'histoire universalisée, qui peut transformer l'art en programme éducatif.

Le débat entre Herder et Schiller se cristallise dans une correspondance qu'ils échangent au mois de Novembre 1795. Schiller répond aux objections de Herder:

A mon avis il est possible de démontrer que notre façon de penser et d'agir, notre vie et notre activité bourgeoise, politique, religieuse, scientifique, sont aussi opposées à la poésie que la prose. Cette suprématie de la prose dans notre état est, à mon sens, si importante et si décidée que l'esprit poétique, au lieu de la dominer, se trouverait nécessairement contaminé et ruiné par son contact. C'est pourquoi je ne sache pas d'autre salut pour le génie poétique que de se retirer du domaine du monde réel et de s'efforcer non à cette coalition qui le mettrait en danger mais à la séparation la plus stricte. C'est pourquoi il me paraît qu'il ne peut que gagner à former son propre monde et, puisque la réalité ne peut que le souiller, à rester grâce aux mythes grecs lié à un âge éloigné, étranger et idéal. (Schiller 1969: 98)⁴

Schiller congédie le *Sturm und Drang* inaugural et ouvre la voie du classicisme weimarien, en accentuant l'idéalisme esthétique. La perspective de Schiller est celle d'un retrait de la poésie de la réalité en vue d'une action future de l'esprit sur le monde par la médiation de l'art, et par voie de conséquence, dans la perspective d'une éducation de l'esprit. C'est cette séparation de l'esprit et du monde que conteste Herder, principalement dans sa critique de la deuxième phase du "programme" de Schiller, selon lequel l'art, préservé du monde profane, peut seul contribuer à l'éducation morale de l'humanité.

5. La nécessité d'une "éducation esthétique de l'humanité"

Le programme de Schiller est contenu dans *Les Lettres* qui présentent effectivement un projet esthético-politique tout à fait remarquable qui trouve son point de départ dans la réponse que fait Kant à la question: *Qu'est-ce que les Lumières?* (Kant 1985). L'homme est dans un état de minorité, argumente Schiller, dont il ne sortira que par le triomphe de la raison. La nature l'a doté de l'instinct moral qui lui sert de tuteur tant que son intelligence reste insuffisante. Il faut donc re-

⁴ Cité et traduit par Espagne 2002: 205.

faire, pour le sentiment, le travail qu'a accompli Kant pour l'entendement. Or la difficulté, analyse Schiller, tient au cours de l'histoire qui éloigne ce qu'il nomme le "génie du temps" de l'idéalisme et qui fait que l'art perd de son influence et de son étendue. Ce cours du temps est celui du développement industriel et commercial, celui de la modernité triomphante: l'utilité est la nouvelle idole de l'époque, dit Schiller (Schiller 1943: 89, *Lettre 2*). Ce qui signifie que cette rationalité économique croissante va se trouver en conflit avec les fins de la raison. Or, en vertu du dogme central de l'*Aufklärung*, qui accorde la raison et la destination morale de l'homme, cette contradiction semble orienter la raison dans une voie qui la condamne; la contradiction doit être résorbée dans une extériorité qui laisse intacte la raison. Schiller oppose ainsi dans une perspective idéaliste le plan universel de la raison et son inachèvement local dans l'utilité subjective. Cette scission cependant, si elle doit être dépassée, voudra rester interne à l'individu. C'est dans l'individualité elle-même que se creuse le conflit entre l'orientation universelle de la raison qui lui accorde son statut de "citoyen du monde" (*Weltbürger*), et son exercice borné dans la recherche du profit et de l'utile. L'intériorisation du conflit de l'universel et du subjectif dans l'individualité est une interprétation nécessaire que Schiller fait de la dualité kantienne de la sensibilité et de l'entendement. En effet, Schiller se trouve dans l'obligation de réhabiliter la sensibilité – domaine de l'activité esthétique – en refusant de suivre Herder dans la direction de l'historicisation de la raison. L'"Esprit raisonnable" reste pour Schiller cette tendance de l'homme qui se manifeste dans le domaine des Idées, quels que soient les lieux et les circonstances (2ème lettre). Mais comment le conflit entre la tendance universelle de la raison et son usage instrumental peut-il être dépassé? La solution de Schiller nécessite la réhabilitation du sentiment. Conformément à l'idée de Herder, l'art est pour Schiller la force qui permet d'orienter l'homme vers des fins qui dépassent le cercle de son pur besoin subjectif lorsque l'appui de l'entendement fait encore défaut. L'art est éducateur, il l'est au plus haut point lorsque les lois montrent leur incapacité formatrice.

6. *L'essence de la poésie selon Herder*

Le retrait idéaliste de la poésie donne naissance à un projet politique qui, lui aussi, devra tourner le dos à la réalité du temps et qui se cons-

truira comme une utopie basée sur la perspective d'un triomphe universel de la raison réalisé par d'autres voies que celles de l'histoire politique. On comprend alors pourquoi le statut de la poésie devient à ce point pour Herder et Schiller un objet central de controverse, puisqu'à travers lui vont s'affronter, de plus en plus divergentes, deux visions de l'histoire et de la réalisation de l'humanité. A la poésie pensée comme antidote salubre, remède éducatif, contre l'utilitarisme borné du monde subjectif, Herder va opposer le concept d'une poésie populaire. Dès 1776 Herder publie *Le Plus vieux document du monde (Aelteste Urkunde)*, texte dans lequel il interprète la *Genèse* comme un texte poétique et non un message divin, mais qui, de ce fait, possède une autorité qui lui vient de son origine métaphorique et de sa plus grande proximité de l'expérience originelle des hommes, avant que l'évolution de la langue n'y ait introduit sa conceptualisation. La *Genèse* procède de cette *Ursprache*, de cette "archilangue" que les hommes ont formée en se formant eux-mêmes, selon la thèse qu'il avait développée en 1770 dans son *Traité sur l'origine de la langue* (Herder 1978). En effet, argumente-t-il, le langage n'est ni un don divin, ni une création rationnelle de l'homme répondant à la découverte de besoins nouveaux, comme le défend Condillac.

Pour Herder, l'origine du langage procède d'un déficit de la présence humaine, et de l'effort général des hommes pour s'élever au dessus de leur condition immédiate d'êtres démunis relativement aux animaux. L'homme se crée en créant le langage, en imitant l'expressivité animale qui lui permet de placer des marques (*Merkmale*) dans ses sensations et d'organiser progressivement son expérience en la partageant avec les autres hommes. La première activité de l'homme a été ainsi une activité poétique de métaphorisation de l'expérience sensible dans des expressions communicables et à leur tour transposables. Il en résulte des conséquences très importantes. La première est que l'activité poétique est le paradigme de l'art pour Herder; en tant qu'attitude première de l'homme, elle est antérieure à toute division des arts et, par conséquent, à toute séparation entre beaux-arts et arts populaires:

On ne peut dissocier en elle [la poésie] l'oreille et l'œil. La poésie n'est pas une simple peinture, une simple statuaire qui pourrait représenter des tableaux tels qu'ils sont, sans visée. Elle est parole, et a une visée. Elle agit sur le sens interne, non sur l'œil de l'artiste, et ce sens interne englobe chez un homme formé ou à former le cœur, la nature morale, donc chez le poète visée raisonnable et humaine. Toute parole a quelque chose d'infini; elle laisse

des traces profondes que la poésie renforce justement par son art de l'harmonie. Jamais le poète ne pourra vouloir simplement être peintre. Il est artiste par la puissance de la parole qui peint l'objet de sa peinture ou de sa représentation sur un fond spirituel, moral, pour ainsi dire infini et l'imprime dans le cœur, dans l'âme. (Herder 1877: 140)⁵

Dans ce texte de 1796 Herder répond à Schiller mais aussi à Goethe, en contestant l'idée de la suprématie de la peinture sur les autres arts, et la subordination de la poésie à la représentation idéalisée du monde.

Il faut bien mesurer l'abîme qui sépare les deux conceptions et qui tend à devenir infranchissable pour les protagonistes eux-mêmes. Du côté de Schiller, une poésie formalisée, dégagée du monde concret et destinée à produire des sentiments esthético-moraux contribuant à l'éducation de l'homme en vue de sa majorité; du côté de Herder une poésie nationale et populaire, transmise aussi bien en prose qu'en vers, par laquelle l'homme s'est depuis l'origine formé, et qui doit être respectée comme telle, loin des artifices rationalisés des théories esthétiques. Pour Schiller la poésie idéaliste seule peut permettre que certains artistes de grande valeur puissent éduquer leurs contemporains, pour les extraire de la sauvagerie ou de la barbarie auxquelles ils sont exposés. Pour Herder, c'est dans les traditions orales, dans la puissance de la langue que réside cette force éducative; les peuples s'éduquent eux-mêmes grâce aux artistes qui, provenant de leur sein, les mettent en rapport avec cette puissance de la langue et de la culture qui les forment.

La seconde conséquence qu'implique cette réponse de Herder est qu'elle conteste directement la vision de Schiller d'un "esprit raisonnable", universellement à l'œuvre en tout lieu et en tout temps. Herder montre bien que le mouvement de "promotion" (*Beförderung*) de l'humanité est universel (la "visée raisonnable et humaine") mais qu'il ne peut se manifester que dans des formes déterminées culturellement et historiquement. Ce qui implique évidemment la contestation qui s'ensuit logiquement d'une "sortie de l'humanité hors de son état de minorité". Les langues et les peuples, pour Herder, expriment chacun non une étape ou un moment de l'histoire vers l'absolu, mais une configuration singulière et individuelle par laquelle l'humanité accède à la stabilisation de son expérience empirique et au plus haut degré auquel elle puisse accéder dans ces conditions déterminées. Inver-

⁵ Cité et traduit par G. Espagne. Les mots sont soulignés par Herder.

sement l'idéalisme de Schiller sera pour Herder la source d'une imposture culturelle. Chaque peuple possède son propre déploiement libre et son épanouissement sans qu'aucune hiérarchisation ne soit possible: quel peuple pourrait prétendre surplomber les autres, en effet? Et en effet, chaque peuple dans le cours de son développement atteint son apogée puis, comme un astre, décline, pour réapparaître à travers l'héritage culturel et artistique qu'il lègue aux autres peuples.

La réponse de Herder a pour troisième effet de congédier toute dimension nostalgique inhérente à l'expérience esthétique. Jacques Taminiaux avait montré que le regard que porte Schiller sur le monde grec tentait d'échapper à l'interdit kantien d'une approche de l'Absolu qui définissait la subjectivité moderne, murée désormais *in foro interno* (Taminiaux 1967). Schiller tente alors d'ouvrir, à travers l'expérience esthétique, la possibilité d'un accès à l'Être, comme dispensation-retrait, c'est-à-dire, épreuve de l'absence de cette présence qui nous effleure dans le sentiment du Beau. La nostalgie est une dimension ontologique qui atteste de la vérité de l'œuvre d'art. Elle est concrètement une expérience de la liberté, hors des formes sociales et culturelles contraignantes qui modèlent la sensibilité moderne. Mais cette nostalgie, pour Herder, est ce qui précisément compromet toute dimension ontologique, au sens d'une *Selbstbildung*, de l'expérience esthétique. L'expérience esthétique est productrice d'une nouvelle forme d'être au monde, plutôt que révélatrice d'une atteinte, par nos prédécesseurs, d'une vérité désormais perdue pour nous: Herder montre qu'il s'agit d'une illusion:

Nous ne serons jamais grecs ou romains par la langue ou les mœurs; nous ne voulons pas l'être non plus. Mais qu'à travers toutes les oscillations ou excentricités où il ait marqué quelque effort périodique, dans telle nation ou à telle époque, l'esprit de la poésie aspire de plus en plus à se dégager de tout faux ornement comme de toute grossièreté du sentiment et à chercher le centre de tous les efforts humains, c'est-à-dire la nature authentique, globale et morale de l'homme, la philosophie de la vie, c'est une hypothèse que la comparaison des époques rend très probable. (Herder 1877: 140)

Cette hypothèse comparatiste insiste sur le mouvement métamorphique lui-même, comme primat du devenir sur l'être permanent. Pour Herder, aucune nostalgie n'a de valeur esthétique car elle méconnaît la primauté du devenir dans la pratique de la *Bildung*. Chaque époque est singulière et résulte de la conjonction contin-

gente de facteurs qu'une Raison, même cachée, ne saurait orienter. Il y a donc une double absurdité d'un "retour à la Grèce". Non seulement un art, une culture ont besoin d'apports allogènes pour briser la contrainte des traditions, et les influences extérieures sont par nature imprévisibles (Herder 1993), ainsi l'art grec ne saurait être une forme achevée de l'art, qui en manifesterait la vérité. Mais d'autre part, tout retour, mû par la nostalgie, est une interprétation du passé qui reste étrangère pour l'essentiel, à ce que Herder nomme le *Geistzeit*, l'"esprit du temps", c'est-à-dire aux conditions réelles de production de la forme historique, comme le sont les techniques artistiques elles-mêmes, l'incorporation des résultats antérieurs et la prise en compte de la singularité de chaque moment. Tout "retour" est donc un artifice, dont la véritable fonction est de masquer l'élan du présent. Or cet élan, pour Herder, est toujours révolutionnaire, et les États modernes ont pour fonction première d'obtenir l'uniformisation des sujets.

7. La vision de l'État chez Schiller

La fonction de l'État selon Schiller est absolument divergente, dans la mesure où l'État possède une légitimité de droit puisqu'il est l'émanation de la rationalité. Tout individu, argumente Schiller, porte en lui un homme idéal:

La grande tâche de son existence est de se mettre, à travers tous ses changements, en harmonie avec l'immuable unité de celui-ci. Cet homme pur que l'on peut discerner plus ou moins distinctement dans tout individu (*Subjekt*) est représenté par l'État, lequel est la forme objective et en quelque sorte canonique en laquelle la multiplicité des sujets aspire à se réunir. (Schiller 1943: 103, *Lettre 4*)

Mais comment comprendre que l'État réel moderne soit si éloigné de l'État idéal, objectif, rationnel et universel? Schiller interprète la perfectibilité humaine comme le retour de la raison sur les étapes du cheminement de l'homme au cours de son développement naturel; cette rationalisation après coup, comme le retour à la Grèce, permet de passer d'une nécessité physique dans laquelle l'homme était à son insu poussé par la nature, à la liberté morale qui lui permet cette fois de prendre en main son histoire et son progrès. Il y a donc pour Schiller deux formes d'État. La première est la représentation de l'objectif

imposé par la nature qu'il nomme "État de nécessité" (*Notstaat*) et la seconde qui coïncidera avec la réconciliation de l'individualité et de l'universel objectif, "l'État de Raison" (*Vernunftstaat*) qui se manifestera essentiellement comme un État de l'éthique et du devoir (*ethischer Staat der Pflichten*). Il s'agit bien ici pour Schiller de reprendre la thématique kantienne de la sortie de la minorité et il insiste sur l'analogie par laquelle il se représente l'histoire comme le passage de l'enfance à la maturité de l'homme. Mais la difficulté que la Révolution française a mis en lumière est que le moteur même de ce développement est conçu de façon paradoxale; il ne peut être interne à l'homme – le problème de son émancipation serait résolu – ni non plus externe, car, faute de transcendance divine, l'histoire réelle ne coïncide pas avec l'histoire idéale de la raison. En France, sous la Terreur, on a sacrifié l'homme réel à l'homme moral parce qu'un État réel s'est pris pour un État rationnel et a prétendu substituer l'État moral à l'État de nature.

Deux conséquences s'imposent si l'on suit cette analyse. Il faut d'abord abandonner l'idée révolutionnaire et penser plutôt que l'émancipation de l'homme sera, comme le définissait Kant, une substitution progressive de l'État moral à l'État de nature. Schiller emploie une métaphore particulièrement intéressante: "Quand l'artisan a besoin de réparer le mécanisme d'une montre, il arrête les rouages; au contraire le mécanisme vivant de l'État (*lebendige Uhrwerk des Staats*) doit être réparé tandis qu'il est en marche et il s'agit de changer la roue qui tourne pendant qu'elle est en mouvement" (Schiller 1943: 97, *Lettre 3*).

Mais qui sera l'horloger? Il faut trouver une médiation entre l'individu qui ne peut, par lui-même se réformer et l'État qui ne le fait que de manière violente contre l'individu. Ce sera la communauté (*Gesellschaft*) qui sera le creuset de cette éducation de l'homme, mais elle ne pourra l'être qu'en visant cependant la réalisation de l'État parce qu'il lui faut s'échapper de l'État de la Nature. A quelle condition la société peut-elle devenir éducative? Il lui faut trouver un point d'appui qui lui permette d'échapper à la nécessité comme à l'arbitraire. Ici, Schiller retrouve la perspective de Herder, mais en la renversant en quelque sorte. Il s'agit de rendre parallèles les mobiles de l'inclination et du devoir, et ce n'est possible qu'en dégageant une troisième voie moyenne entre la sensibilité et l'entendement: l'éducation esthétique devient le moteur de l'émancipation de l'homme. L'inversion de la perspective herdérienne tient en ce qu'une telle

éducation ne peut être entreprise – non à partir du mouvement spontané et vivant de l'art, mais grâce à l'artifice d'un programme d'éducation dont on voit mal qui pourrait l'administrer et le mener à bien, sinon l'État lui-même. Si l'État est la "forme objective de la multiplicité des individus" il n'y a que deux perspectives ouvertes, argumente Schiller: soit l'État supprime les individus comme subjectivités rebelles s'opposant à la raison, soit, dit-il, "l'individu devient l'État en s'ennoblissant" (Schiller 1943: 103). Mais on peut aussi penser que cette coïncidence finale, voulue comme terme de l'histoire, ne soit effectivement une suppression de l'individu dont le caractère subjectif, que l'État doit certes respecter, ne soit plus qu'un artifice voulu par une puissance qui le dépasse. La question qu'objecte Herder est bien de savoir ce qui reste vivant dans une sensibilité formée par une éducation esthétique visant à produire mécaniquement des effets.

Schiller développe alors l'analogie qui est devenue célèbre entre le pédagogue et le politique: tous deux, dit-il font de l'homme "leur matière et leur fin" (Schiller 1943: 105, *Lettre 4*), et l'artiste devient un homme d'État, à défaut que l'homme d'État soit jamais un artiste. La difficulté, que Schiller entrevoit bien mais qu'il tente de minimiser, est que l'un comme l'autre sont confrontés à l'illusion. L'artiste doit créer une illusion pour l'œil et à cette fin transforme la matière afin de produire cette forme, tandis que l'homme d'État doit respecter sa matière pour préserver ce qu'il doit faire apparaître au jour: l'homme intérieur, l'esprit objectif et rationnel. Schiller énonce cette proposition essentielle: "Dans le cœur de ses sujets, l'État représente l'humanité pure et objective" (Schiller 1943: 107).

Si l'on comprend que le pédagogue agit sur la société civile lorsque l'homme politique agit au niveau de l'État, faut-il alors admettre que le pédagogue prépare l'illusion qui permettra le travail de façonnage ultérieur de l'individu par l'État? C'est ce qui semble apparaître lorsque Schiller fait le diagnostic de la corruption liée à la modernité.

8. *La Révolution esthétique comme émancipation*

La controverse entre Schiller et Herder concerne le statut de la poésie contre la littérature prosaïque au premier abord mais repose au fond sur deux ententes radicalement différentes de la culture, de l'éducation et de l'État. Schiller est le défenseur d'une culture classique élitiste dont l'essence est d'être une *Ausbildung*, une formation

par l'arrachement à la sauvagerie. Elle est classique en ce qu'elle suppose la permanence, non des œuvres, mais des vertus éducatives de celles-ci: leur aptitude à la formation de la rationalité par la sensibilité. Cette *Ausbildung* est nécessairement unifiée dans un idéal auquel on peut accéder par le retour à un modèle stable et anhistorique, celui du classicisme grec. Mais son but est unifiant, puisqu'elle tend, par delà les divisions sociales, à former une humanité future qui sera émancipée à travers une forme totale de sa manifestation: l'art classique est le modèle universel de l'harmonie humaine, et les autres peuples devront bien s'y plier.

Il y a cependant un concept commun qui rassemble les deux adversaires, qui se forme à partir de la *Paideia* entendue comme *Erziehung*: *Ausbildung* schillérienne ou *Emporbildung* herdérienne. Une telle *ästhetische Erziehung*, éducation esthétique, est bien, comme le comprend Jaeger, une *Formung*, c'est-à-dire *Selbstbildung*, formation de soi-même. C'est bien ce concept commun que Jacques Rancière remet au premier plan lorsqu'il mobilise, dans son analyse esthétique, le concept de "Révolution esthétique" (Rancière 2010). Ce concept part du paradoxe soulevé par Schiller, dans la *Lettre 15*, rédigée donc après la controverse avec Herder, dont il a visiblement tiré les enseignements critiques.

L'homme ne joue que là où dans la pleine acception de ce mot il est homme et il n'est tout à fait homme que là où il joue. Cette affirmation qui en cet instant peut paraître paradoxale, prendra une signification considérable et profonde quand nous en serons venus l'appliquer à la double et grave réalité du devoir et de la destinée; elle servira d'assise, je vous le promets, à tout l'édifice des beaux-arts et à celui de l'art plus difficile encore de vivre (*Lebenskunst*). (...) Elle était vivante dans l'art et le sentiment des Grecs. (Schiller 1992: 221-5)

Rancière s'empare du paradoxe de Schiller dans la synthèse de ce qu'il nomme "une expérience sensorielle qui tient la promesse de créer un nouveau monde de l'Art et une nouvelle vie pour les individus et la communauté qui s'appelle l'esthétique" (Rancière 2010: 115).

Il faut remarquer que Rancière provoque ainsi un retournement de l'idéalisme contre lui-même, par l'incorporation de la critique herdérienne. En effet, analyse-t-il, si l'on prend cette formule du point de vue de l'*Ausbildung* des premières *Lettres*, on interprétera la promesse schillérienne comme la définition d'une illusion esthétique

destinée à recouvrir la réalité sociale, donc à entretenir la fonction du jugement esthétique comme domination politique. Mais il ne l'estime pas pertinente. En revanche, prise dans la perspective de l'*Empor-bildung*, c'est-à-dire d'une formation de soi-même comme émancipation, la formule schillérienne de la révolution esthétique correspond à l'expérience que nous faisons de la réalité comme d'un art de vivre – hors toute représentation – et du jeu comme l'effort pour former une communauté à la fois dans l'œuvre d'art et dans la vie esthétisée quotidienne d'une société libérale à travers ses divertissements commerciaux. La "consommation culturelle" dont nous faisons état au début de notre étude cesse d'être une "illusion esthétique" en vue du maintien de la domination et participe donc, au titre de la réalité sociale elle-même, à la possibilité de l'émancipation.

L'interprétation de Schiller par Rancière, à travers le concept her-dérien, nous ouvre à nouveau la perspective d'une éducation esthétique de soi-même par la possibilité de la mise en jeu par le sujet de son propre rapport au monde, à la condition expresse qu'aucune autorité contraignante ou diffuse n'impose ou ne restreigne sa capacité métamorphique: la révolution esthétique est le schème qui s'oppose ainsi à toutes les entreprises de domination anamorphiques. Ce n'est pas, pour Jacques Rancière, une vision utopique mais le sens qu'il donne au mouvement historique de l'émancipation intellectuelle. Ainsi, les ouvriers saint-simoniens de 1830, dont il est question dans *La nuit des prolétaires* (Rancière 2012), lisent et écrivent de la "grande littérature" pour briser le cercle de la domination (Rancière 2010: 116). De même la revendication flaubertienne de "l'art pour l'art" est un mode de réalisation de la démocratie, et la fonction de la poésie comme "langage essentiel" selon Mallarmé permet de donner à la société le sceau de vérité qui lui manque. Aux antipodes de la conception d'un État éducateur dispensateur de normes pour former la sensibilité, la révolution esthétique ouvre l'espace d'une formation sensible par l'expérience d'une autonomie dans un monde non pré-ordonné ou ontologiquement hiérarchisé. Cette autonomie de l'art est le concept schillérien de *Selbstgenügsamkeit* (Schiller 1992: 222), l'auto-suffisance qui fonde le *Spieltrieb*, le jeu libre dans l'expérience esthétique. C'est une autonomie d'un type spécial qui n'est pas celle de la Raison maîtrisant l'anarchie des sensations, mais celle qui est générée par le retrait d'un pouvoir. Schiller prend l'exemple de la statue de Junon Ludovisi: "Nous sommes attirés par son charme mais maintenus à distance par son

auto-suffisance, nous nous trouvons simultanément dans l'état de suprême repos et dans celui de suprême agitation" (Schiller 1992: 225). Rancière analyse que cette autonomie est bien celle procurée par l'expérience esthétique et non celle de l'œuvre d'art. L'apparence de la statue est celle d'une forme de vie dans laquelle l'art n'est pas l'art. C'est celle de l'autosuffisance d'une vie collective qui abolit toute séparation entre les sphères de l'activité, entre l'art et la vie, entre l'art et le politique (Rancière 2010: 117, Rancière 2008: 64). C'était la vie des Grecs pour Schiller. L'autonomie revendiquée de l'œuvre d'art est devenue celle d'une vie dans laquelle l'art n'est pas séparé de la vie. C'est le dépassement des oppositions entre forme et matière, passivité et activité, dont on a vu que déjà dans la Tragédie selon Aristote, elles tendaient à s'effacer à travers le concept dynamique de *Paideia*. L'œuvre d'art devient le produit de l'esprit humain qui cherche à transformer la surface de l'apparence sensible dans un nouveau sensorium qui est le miroir de sa propre activité.

C'est le terrain qui se met en place dans les dernières lettres de Schiller et qui semble prendre en compte la controverse avec Herder, en abandonnant la séparation du plaisir de l'apparence de la fonctionnalité des objets, de l'art poétique et du monde prosaïque. Un terrain sur lequel la forme domine la matière et où l'auto-éducation de l'humanité est son émancipation hors de la matérialité dans la mesure où elle transforme le monde en son propre sensorium.

9. Conclusion: la métamorphose, comme expérience esthétique

Si on lit bien les dernières *Lettres*, on constate que le rôle de l'État éducateur passe au second plan derrière le projet de la constitution d'un nouveau monde collectif selon Schiller. On y trouve l'expression d'une forme d'auto-éducation dans laquelle le régime esthétique devient le régime éthique: le nouveau sensorium devint un nouvel éthos. L'esthétique promet alors un monde commun sans conflit. Mais si on prend en compte la critique de Herder qui maintient pour la vie de l'art et de la *Bildung* une perspective historique sans téléologie, sans possibilité de réconciliation rationnelle, cette auto-éducation passe par la figure de l'hétérogénéité. L'art reste hétérogène à la forme de l'État, en tant que forme autonome, même et surtout si l'État tente d'en faire une forme de domination esthétique. Cet hétérogène, analyse Rancière, est une puissance d'émancipation

de la subjectivité qui peut déplacer alors le “partage du sensible” en brisant sa domination à l'état des choses (Rancière 2000). Or, poursuit Rancière, cette soumission et ce consentement à la domination ne résultent pas d'une incompréhension de l'état de choses existant, qui nécessiterait une pédagogie explicative de la part de maîtres savants, mais, comme le pensaient Herder et Jacotot, “d'un manque de confiance [des dominés] dans leur capacité de le transformer” (Rancière 2004: 65).

C'est cette confiance que la *Paideia* octroyait à travers la *gnomé* et c'est elle que l'éducation esthétique permet de reconquérir à l'école. Rancière écrit que la beauté n'est pas affaire de représentation. Elle est un rapport à la vérité qui se légitime elle-même en s'imposant dans le monde des formes. Elle n'a pas critère externe détenu par une instance transcendante. Elle est posée par le jeu de la différence de soi avec soi, obtenue par la désidentification opérée par l'expérience esthétique (Rancière 2004: 162). Si l'œuvre d'art n'est finalement qu'une chose ordinaire arrachée à son identité consensuelle pour être reliée à l'espace du sensorium de l'expérience esthétique, son pouvoir émancipateur tient en ce qu'elle déplace le sujet de sa position quotidienne, non pas pour lui faire vivre autre chose dans une sphère purifiée de la vie sociale, mais pour lui rendre confiance dans sa capacité à déplacer par-lui-même les processus d'identification qui l'assujettissent à une position distribuée par avance dans le partage politique⁶.

L'éducation esthétique à l'école devient libératrice lorsqu'elle permet ce processus métamorphique du sujet qui reprend à son compte sa propre formation de soi-même dans une expérience de liberté concrète, loin de la liberté et l'égalité formelles abstraites que lui promet l'institution scolaire. Cette liberté concrète s'ouvre dans un espace scolaire où l'indétermination qui résulte de la désidentification sociale et culturelle devient la règle du partage de l'expérience sensible. Une éducation esthétique ne devrait pas être destinée à “pallier un déficit culturel”, ni à “donner des outils pour saisir les

⁶ Dans le mouvement de contestation sociale des “Gilets jaunes” en France, à partir de Novembre 2018, on a vu apparaître sur les ronds-points occupés des installations artistiques comme productions esthétiques dont le jaune, comme identité désidentifiante, était le fil conducteur et la barrière à l'oppression, le thème directeur.

œuvres d'arts". Elle doit postuler d'emblée la capacité des sujets à s'emparer des éléments sensibles pour réaliser une expérience collective de distanciation et de déplacement des identités fictives. Cette liberté concrète est alors la mise en acte de la *gnomé* éducative et elle conduit à accentuer les processus métamorphiques par lesquels les sujets se forment en s'émancipant. C'est ce à quoi la formelle *Bildung* hégélienne ne pouvait parvenir. Une éducation de la sensibilité, telle qu'elle est généralement pratiquée, même si elle affirme l'autonomie des sujets, réalise en réalité un désarmement de la *gnomé* qui y perd sa force de subversion des institutions socio-politiques. L'art peut bien à nouveau devenir une consolation et un refuge, pour ceux qui sont formés au consentement et à la résignation. En pratiquant cette liberté concrète, le sujet en formation ne peut plus être identifié par une essence permanente et stable, mais se connaît désormais lui-même dans sa propre capacité à ne plus se reconnaître. Comme l'écrivait Jean Paul, cet autre weimarien qui, dans sa proximité intellectuelle avec Herder se tenait dans une distance ironique de l'esthétique de Schiller: "Lorsque, après bien des années, tu reviens dans une ville [où tu avais longtemps séjourné], à qui est adressé le soupir que tu pousses alors?" (Jean Paul 1998: 30).

Bibliographie

- Aristote, *Constitution d'Athènes*, in *Œuvres*, vol. 1, Paris, Gallimard, 2014.
- Aristote, *Poétique*, in *Œuvres*, vol. 1, Paris, Gallimard, 2014.
- Espagne, G., *Les années de voyage de Jean Paul Richter*, Paris, Cerf, 2002.
- Foucault, M., *Dits et écrits*, vol. 2, Paris, Gallimard, 2001.
- Foucault, M., *L'origine de l'herméneutique de soi*, Paris, Vrin, 2013.
- Hegel, G.W.F., *Leçons sur l'esthétique* in *Esthétique*, Paris, PUF, 1954.
- Herder, J.G., *Briefe zur Beförderung der Humanität*, in J.G. Herder, *Sämtliche Werke*, vol. 18, Berlin, Buchhandlung, 1877.
- Herder, J.G., *Tombeau de Winckelmann*, Paris, J. Chambon, 1993.
- Herder, J.G., *Traité sur l'origine de la langue*, Paris, Aubier, 1978.
- Jaeger W., *Paideia, la formation de l'homme grec*, Paris, Gallimard, 1964.
- Jean Paul, *Etre-là dans l'existence*, Paris, Rivages-Payot, 1998.
- Kant, E., *Qu'est-ce que les Lumières?*, in Id., *Œuvres philosophiques*, vol. 2, Paris, Gallimard, 1985.

Moreau, D., *Platon et la Paideia: l'horizon démocratique*, "Revue internationale d'éducation de Sèvres", n. 12 (2018), pp. 53-60.

Moreau, D., *Foucault et la métamorphose éducative*, in *The last Foucault effect in education*, "Materiali Foucaultiani", n. 7 (2019).

Platon, *Les Lois*, Paris, Gallimard, 1950.

Rancière J., *Dissensus. The aesthetic revolution and its outcomes*, London, Continuum, 2010.

Rancière, J., *Le partage du sensible*, Paris, La fabrique, 2000.

Rancière, J., *Malaise dans l'esthétique*, Paris, Galilée, 2004.

Rancière, J., *Le spectateur émancipé*, Paris, La fabrique, 2008.

Rancière, J., *La nuit des prolétaires*, Paris, Fayard, 2012.

Schiller, F., *Briefwechsel. Schillers Briefe. 1.7.1795–31.10.1796*, in *Schillers Werke. Nationalausgabe*, vol. 28, Weimar, Böhlau, 1969.

Schiller, F., *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Paris, Aubier, 1943, 1992.

Taminiaux, J., *La nostalgie de la Grèce à l'aube de l'idéalisme allemand. Kant et les Grecs dans l'itinéraire de Schiller, de Hölderlin et de Hegel*, The Hague, Nijhoff, 1967.

Williams, B., *L'éthique et les limites de la philosophie*, Paris, Gallimard, 1990.

© 2019 The Author. Open Access published under the terms of the CC-BY-4.0.