

L'éducation artistique a-t-elle des effets moraux ?

La question des relations entre le beau et le bien s'inscrit dans le cadre défini de la pédagogie sous certaines conditions historiques : il faut, pour cela, que les apprentissages ne se fassent pas dans les seuls termes d'une transmission de connaissances mais soient conçus comme formateurs d'une personnalité, c'est-à-dire proprement *éducatifs* – condition de l'idée d'une formation morale et/ou civique de l'élève – ; il faut encore que cette *institution* du sujet adulte ne relève pas d'une seule discipline, comme cela pourrait être conçu dans une pratique d'endoctrinement, mais que toutes les matières étudiées soient censées concourir à la formation globale – en d'autres termes, il faut que l'enseignement dans son ensemble rende tout catéchisme désuet – ; il faut enfin que le public de la formation élémentaire ne vive pas dans un monde protégé, où tout peut paraître illusoirement beau et bon à la fois, en bref il faut que le lien de la conduite à la contemplation, de la pratique de la vie sociale à la production et à la consommation de choses apparemment inutiles fasse vraiment problème, un problème qui ne pouvait se présenter pour un public scolaire privilégié. En trois adjectifs, disons les choses : le sens de l'éducation artistique devient une question éducative importante, d'une ampleur nouvelle, dès lors que l'école est républicaine, laïque et obligatoire. Or c'est pour cette école-là que Jean-Marie Guyau, fils d'Augustine Tuilerie (l'auteur de *Tour de France de deux enfants*, publié en 1877) rédige des manuels de lecture dont la visée est notamment d'éducation morale, dès 1875, puis en 1883 et 1884 ; c'est pour cette école, celle de la loi Duruy (1867), et bien entendu celle des lois Ferry (1881, 1882) et Goblet (1886), qu'il écrit son traité de pédagogie, *Éducation et hérédité* (publié par A. Fouillée en 1889), orienté contre *L'Hérédité psychologique* de son ami Théodule Ribot (1873), au bout du compte trop « spencérien », et ce n'est pas sans penser à la formation artistique, enfin, qu'il traite des *Problèmes de l'esthétique contemporaine* (1884). C'est un professeur de philosophie, ardemment républicain, soucieux des premières années de formation et surtout philosophe moral, qui pose dans ce cadre historique, celui de l'élaboration d'un programme de formation populaire, laïque et républicain, la question du sens éducatif des apprentissages artistiques. Pourquoi donc former des enfants à l'art, quand l'enjeu principal est de leur donner des connaissances utiles et de leur donner les moyens d'être de bons citoyens de la République ? Nous n'en ferons pas, ou ne ferons pas de tous, des artistes : alors, oui, pourquoi une éducation artistique dans une République fière mais déjà amputée de deux de ses départements ?

L'art doit-il être « moral » ?

Les productions de l'art peuvent avoir des effets moraux si et seulement si elles présentent des situations, des décisions, des figures morales : tel est le principe d'après lequel le détour par l'œuvre d'art peut avoir son utilité, ou son sérieux, dans une ambition éducative. D'après un tel principe, les manifestations de la bonté, qu'il s'agisse d'altruisme désintéressé, d'amour maternel, paternel ou filial, de sentiments d'amitié ou d'oblation amoureuse, toutes ces manifestations sont « belles » ; et en retour ne sont vraiment « belles » que les œuvres qui nous font sympathiser avec les héros, discrets ou généreux, de telles vertus. Ce qui est bon est beau ; ne peut être vraiment beau que ce qui est bon. À la première de ces propositions correspondent les récits édifiants, empruntés ou construits, que Jean-Marie Guyau, pédagogue, donne à lire aux jeunes enfants qu'il s'agit de former à la lecture : autant livrer le b.a.-ba de la bonne conduite avec celui de la juste prononciation des mots ! Ainsi, les « observations » données en préambule de *La première année de lecture courante* distingue trois parties dans le manuel : les « récits moraux que nous avons tantôt imaginés tantôt empruntés à l'histoire », « les notions les plus indispensables », puis « les devoirs

qu'ils [les enfants] auront plus tard à remplir envers la société et la patrie¹ ». Certes, il faut élargir la notion d'art pour y inclure les légendes et historiettes édifiantes qui suivent cet avertissement ; mais elles témoignent toutefois d'un premier axe de contribution des productions de l'imagination à la consolidation de la structure morale des personnes, et en l'occurrence, des enfants. Les jugements que Jean-Marie Guyau, critique littéraire, prononce à l'encontre de certains auteurs « décadents » dans *L'art au point de vue sociologique*, font écho à ce choix de raconter des fictions pour édifier des sujets. Ainsi, « on s'est souvent demandé si la littérature et l'art étaient moraux ou immoraux », et nous pourrions trouver une réponse en considérant dans quel type de « compagnie » la littérature nous place : « l'art, de nos jours, est devenu de plus en plus démocratique, et il a fini par préférer la société des vicieux à celle des honnêtes gens² ». *A contrario*, la poésie peut exercer une « influence morale et sociale³ » en excitant la pitié, ce sentiment de fraternité, en faveur de tel ou tel personnage (Shakespeare, Goethe, Balzac) ou même « une pitié profonde pour toute misère humaine qui finit par dominer l'œuvre de Victor Hugo⁴ ».

Toutefois, l'effet de cette liaison directe entre les situations fictives et les conditions réelles ne peut valoir comme seul critère de la valeur esthétique. Même si l'on s'en tient à la seule littérature, le goût du public manifeste sa liberté d'appréciation, de sorte que ce n'est pas au moraliste, mais ce serait plutôt à l'historien de distinguer les chefs d'œuvre : « il semble que l'on puisse affirmer devant tout succès qui se montre durable que, par quelque endroit, l'œuvre qui en est l'objet est belle et vraie », écrit Guyau dans *Éducation et hérédité*⁵. Si le succès est un indice de la valeur esthétique, rien ne permet de dire que c'est en conséquence de sentiments moraux. Il faut donc penser plus largement, en tout cas autrement, les effets de l'art sur ceux qui en consomment. Et, de fait, dans *Les problèmes de l'esthétique contemporaine*, Guyau évoque le goût des Italiens pour les histoires de brigands, celui des Français pour les récits juridiques, les uns et les autres « [...] se contentent donc d'émotions plus grossières, mais plus intenses pour eux et plus appropriées à leur nature ; ils n'ont pas absolument tort à leur point de vue : une émotion, après tout, ne vaut qu'en tant qu'on la sent⁶ ». Si donc l'on veut traiter plus complètement cette question, il convient de considérer pour elles-mêmes les émotions esthétiques.

L'éducation artistique comme raffinement

Guyau consacre quelques pages de son traité de pédagogie, *Éducation et hérédité*, aux enseignements artistiques, qu'il considère négligés au profit d'un enseignement « historique » des arts. Il s'agit donc, selon lui, d'initier les élèves à la pratique artistique, de « rendre l'enfant *artiste*⁷ », et il nous semble que c'est pour deux ordres de raisons.

En premier lieu, l'exercice doit servir le développement des facultés intellectuelles, plus précisément celui de l'imagination qui, selon Ravaisson cité par l'auteur, « devance la raison⁸ ». Guyau distingue deux plans du travail de l'imagination : le premier est synthétique et se manifeste dans les métaphores ; il associe aisément les choses par ressemblance comme les enfants ont tendance à le faire ; le second, analytique, demande plus d'effort, puisqu'il saisit les différences, inscrivant l'ordre et l'analyse dans la synthèse, comme on le voit dans les meilleures productions de l'esprit : « l'œuvre d'art et même de science est toujours plus ou moins une métaphore, mais

¹ Jean-Marie Guyau, [1875] p. 2. Toutes les citations sont tirées d'œuvres de Jean-Marie Guyau.

² [1889a] p. 495.

³ *Ibid.*, p. 314.

⁴ *Id.*

⁵ [1889b] V, 5, p. 154.

⁶ [1884], I, 5, p. 51-52.

⁷ [1889b] p. 150.

⁸ *Ibid.*, p. 155.

une métaphore consciente d'elle-même, de ses divers termes et de la relation déterminée qui les relie⁹ ». D'où le privilège que le philosophe accorde au dessin et au chant, non seulement parce qu'ils sont des arts populaires¹⁰, mais surtout parce que les sens qu'ils développent sont aptes aux distinctions les plus délicates parce qu'ils sont « préservés de tout contact avec les objets, de tout choc [...] : une vibration légère comme le rayon ou l'onde sonore qui la produit, [...] c'est assez pour mettre en mouvement les nerfs optiques et auditifs¹¹ ». Les sensations auditives et visuelles sont donc d'abord les plus formelles, « étrangères à l'état intime des corps¹² », et de ce fait susceptibles de développer la capacité d'analyse qui paraît à Guyau moins spontanée que la tendance à l'association. Mais elles ont aussi pour vecteur d'affection des *vibrations*, ces réalités matérielles impalpables que l'on peut rapprocher du phénomène de la *sympathie* entre sujets, auxquelles, donc, une dimension sinon morale et sociale, du moins moralisante et socialisatrice peut être attribuée.

On pourrait donc ne pas arrêter l'effet de l'art sur la formation individuelle au seul développement des capacités d'analyse : il serait concevable qu'une relation plus étroite rapproche les sensations esthétiques des sentiments moraux. C'est ce que laisse entendre le premier chapitre de *L'Art au point de vue sociologique*, qui porte le titre suivant : « La solidarité sociale, principe de l'émotion esthétique la plus complexe ».

En second lieu, donc, la formation artistique – non pas l'histoire des arts mais bel et bien la formation à des pratiques d'art – servirait la solidarité. Mais comment cela ? Guyau appuie sa proposition sur une thèse plus générale qui concerne la sensibilité comme telle : « au fond, écrit-il, il n'y a que des sensations de mouvement et, dans toute sensation de mouvement, on peut voir une *imitation* plus ou moins élémentaire du mouvement perçu¹³ ». Dès lors, du côté des arts, le dessin accomplit ce que le regard saisit, non pas seulement la forme d'un visage, par exemple, mais « sa grimace ou son sourire, vibrant dans le rayon de soleil qui met en mouvement nos nerfs optiques¹⁴ », comme l'écoute de la musique commencerait le mouvement qui conduirait à la reproduire par le chant, le sifflement, la danse. En somme, Guyau met en avant la symbiose impliquée dans les émotions esthétiques, qu'elles soient d'ailleurs passives ou actives – l'activité poursuivant en quelque sorte un mouvement commencé dans la contemplation. « Prenons par exemple un paysage : il nous apparaîtra comme une association entre l'homme et les êtres de la nature. 1° Pour goûter un paysage, il faut *s'harmoniser* avec lui. [...] 2° Pour comprendre un paysage il faut *l'harmoniser* avec nous-même, c'est-à-dire l'humaniser [...] 3° Par cela même nous devons introduire dans le paysage une *harmonie* objective, y tracer certaines grands lignes, le rapporter à des points centraux, enfin le systématiser¹⁵ ». Nous pouvons dire que l'émotion esthétique est, ici, présentée comme une *compréhension*, non seulement au sens d'une intelligence des choses pour ce qu'elles sont, spinozienne si l'on veut bien, mais aussi selon l'indication étymologique d'une « prise avec soi-même », que le philosophe rapproche, comme l'on peut s'y attendre, de la sympathie : « [...] il est démontré que percevoir la souffrance ou le plaisir d'autrui, c'est commencer à jouir ou à souffrir soi-même¹⁶ ». Saisir les vibrations d'un objet, l'expression d'un regard ou le timbre d'un son, les reproduire par une pratique, cela est apparenté avec les situations morales de sympathie, de sorte que les progrès en délicatesse, en subtilité, en finesse de l'exercice esthétique devraient avoir un effet de raffinement de notre sensibilité morale.

⁹ *Ibid.*, p. 147.

¹⁰ Ils sont même « les arts populaires par excellence » (*ibid.*, p. 156)

¹¹ [1889a] I, *op. cit.*, p. 20.

¹² *Ibid.*

¹³ *Ibid.*, p. 21.

¹⁴ *Id.*

¹⁵ *Ibid.*, p. 32-33.

¹⁶ *Ibid.*, p. 21.

Une généalogie du goût

Pour séduisante qu'elle soit, la proposition « néo-sentimentaliste » que nous venons d'exposer n'est pas sans difficulté. En effet, si les sensations tendent à l'harmonie entre le sujet et son objet, comment ne pas placer sous le même principe l'influence des spectacles cruels, de la peinture de l'horreur ou de l'exposition littéraire des vices de l'homme ? Ne faudrait-il pas, dès lors, ajouter à cette théorie générale de la sympathie une doctrine de l'édification qui en permette la limitation pratique ou, en d'autres termes, qui protège la jeunesse des mauvaises fréquentations grâce à quelque censure ? Faut-il faire remarquer que la société contemporaine, par ses recommandations ou ses interdictions, reconnaît l'influence des œuvres sur ceux qui les consomment – et en particulier sur les jeunes consommateurs – et s'autorise par conséquent à en limiter l'accès, voire à en contester l'appartenance au monde de l'art ?

Les hypothèses psychologiques et historiques avancées par Guyau, hypothèses qui signalent, s'il le fallait, l'influence de la psycho-physiologie et des théories de l'évolution sur sa philosophie, donnent une dimension originale à la question.

D'une part, il soutient la position que l'art n'est pas un jeu – une position favorable à l'inscription d'activités artistiques dans les programmes scolaires. En effet, l'idée que le désintéressement est essentiel à l'émotion esthétique est sans doute une réduction des critères de la beauté, tant des plaisirs de nature esthétique se lient à des fonctions vitales (échanges physiologiques, mouvement, sexualité). On ne pourrait, à un niveau élémentaire, séparer des plaisirs d'agrément et des plaisirs proprement esthétiques ; nos désirs les plus puissants peuvent ainsi être désignés « centres d'attraction de l'âme humaine » : « c'est le cas pour le désir sexuel, foyer perpétuel de nombreux sentiments esthétiques¹⁷ ». C'est pour cela que les plaisirs esthétiques, les jugements sur la beauté, les pratiques artistiques et les apprentissages correspondants ont partie liée avec le sérieux de la vie.

Mais d'autre part, l'idée que tel est le premier noyau de la sensation – idée dont l'une des conséquences serait qu'il n'y a au sens strict jamais de beauté vraiment « libre » – permet de penser à la fois des niveaux de retentissement et des circuits analogiques distincts. Sur le premier de ces deux points, la « philosophie de la vie » de Guyau (le principe naturaliste de l'effort pour persévérer dans la vie, fondement de sa morale) autorise à penser que le plaisir esthétique puisse être l'écho de sentiments encore grossiers, lesquels sont aussi des pressentiments de valeurs morales (la vengeance pour la justice, l'envie pour l'égalité, etc.). Ainsi, le philosophe conclut, contre Spencer, que « les sentiments énergiques, la volonté tenace, violente même, ont toujours quelque chose de bon et de beau, même quand leur objet est mauvais et laid¹⁸ », de sorte que l'on pourrait dire l'expérience esthétique et l'expérience morale impliquées dans des sympathies sans grande subtilité, sous condition d'un développement ontogénétique et/ou phylogénétique encore limité. Sur le second point également, l'histoire de l'individu et de son milieu est déterminante. En écrivant que « l'art vit en somme par les sentiments mêmes dont vit la société¹⁹ », le philosophe qui avant Nietzsche a défini l'art comme « excitant des passions²⁰ » ne rapporte donc pas la qualité et la diversité des plaisirs esthétiques au seul niveau de développement moral, mais à l'ensemble de la structure psychologique des individus et des groupes, c'est-à-dire à *toutes* les tendances qui les animent : le goût et le dégoût sont les produits d'un alliage passionnel que l'objet sollicite. Cette origine mélangée est la raison pour laquelle l'évolution esthétique semble à Guyau toujours en retard sur l'évolution morale²¹.

¹⁷ [1884] p. 20.

¹⁸ *Ibid.*, p. 51.

¹⁹ *Ibid.*, p. 52.

²⁰ *Ibid.*, p. 30.

²¹ *Ibid.*, p. 52-53.

Pour ces motifs, bien que l'expérience esthétique ait toujours une dimension morale, éventuellement mal dégrossie, elle ne peut participer au raffinement de la moralité qu'au prix d'un dépassement de ses conditions premières. À un tel dépassement, le milieu social peut opposer son inertie : ainsi d'« une aristocratie, même purement intellectuelle, une société d'élite » qui ne « compte pas toujours [les esprits] qui peuvent le mieux comprendre l'art du lendemain²² ». Cela nous conduit à postuler qu'il n'est possible, ce dépassement, qu'à rechercher des harmonies nouvelles ou des contemplations inédites, autrement dit au risque pris par une pratique : philosophe du risque dans son œuvre majeure, l'*Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction*, Guyau ne conçoit pas d'utilité *pour la vie* d'une formation esthétique qui ne soit une *pratique de l'art*. Se faire esthète, se faire artiste, c'est tout un, et même s'il ne s'ensuit pas « [...] que l'art se confonde avec la direction de la vie²³ », il n'empêche que par cette formation à l'activité dans la contemplation et la production « en moyenne, un être est d'autant plus moral qu'il est plus capable de ressentir profondément une émotion esthétique²⁴ ».

Bibliographie

- GUYAU, J.-M. (1875) *La Première année de lecture courante*, Paris, Librairie Armand Colin.
(1884) *Les Problèmes de l'esthétique contemporaine*, Paris, Alcan.
(1885) *Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction*, édition scientifique avec variantes par Ph. Saltel, Paris, Les Belles Lettres, 2008.
(1889a) *L'art au point de vue sociologique*, édition établie par Annamaria Contini et Stéphane Douailler, Paris, Fayard, 2001.
(1889b) *Éducation et hérédité*, Paris, Alcan.
- CONTINI, A. (1995) *Jean-Marie Guyau. Una filosofia della vita e l'estetica*, Bologne, Clueb.
- RIBA, J. (2000) *La Morale anomique de Jean-Marie Guyau*, Paris, L'Harmattan
- SALTEL, Ph. (2008) *La Puissance de la vie. Essai sur la morale sans obligation ni sanction de Jean-Marie Guyau*, Paris, Les Belles Lettres.

Philippe Saltel

Professeur des universités
Philosophie, Pratiques et Langages
Université de Grenoble-Alpes, EA 3699
Grenoble, France

²² *Ibid.*, p. 108.

²³ *Ibid.*, p. 51.

²⁴ *Ibid.*, p. 50.