

# Un paradoxe contemporain : les promesses éducatives de l'art à l'âge de la désartification

**Carole Talon-Hugon**

DANS **LE TÉLÉMAQUE 2021/2 N° 60** , PAGES 65 À 79

ÉDITIONS **PRESSES UNIVERSITAIRES DE CAEN**

ISSN 1263-588X

ISBN 9782381850269

DOI 10.3917/tele.060.0065

Date de mise en ligne : 25/01/2022

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-le-telemaque-2021-2-page-65?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...  
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour Presses universitaires de Caen.**

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://shs.cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

# DOSSIER : ART ET ÉMANCIPATION. L'ART PEUT-IL ENCORE ÉDUQUER ?

## Un paradoxe contemporain : les promesses éducatives de l'art à l'âge de la désartification

**Résumé :** *La production discursive contemporaine sur l'éducation accorde une importance inédite et considérable à l'art. De la maternelle à l'université, l'éducation à l'art est supplantée par l'éducation par l'art, ce dernier devant permettre la formation de l'individu et l'émancipation du citoyen via le développement de sa personnalité, de sa créativité et de son esprit critique. Or, le moment où est attendu de l'art qu'il réalise ces fins ambitieuses est aussi celui de sa désartification : la nébuleuse de notions qui demeure le cadre mental de l'appréhension de l'art (valeur esthétique, goût, contemplation désintéressée, autonomie, autotélie, talent, génie...), et parfois même les notions cardinales d'œuvre, d'artiste et de spectateur, ne conviennent plus à l'ensemble hétéroclite de productions inclassables qui sont présentées sous l'appellation « art ». Cette situation paradoxale invite à ne pas se contenter de l'invocation d'un mot devenu problématique, et à considérer de plus près, à la fois la nature des bénéfices attendus et les moyens de l'efficacité de l'art en matière d'éducation.*

Mots clés : art, désartification, éducation, édification, émancipation, recherche, création, œuvre.

Dans le cadre de *Forest Project* (2004) l'artiste chinois Xu Bing s'est rendu dans des écoles d'une région du Kenya souffrant de déforestation, pour apprendre aux enfants à dessiner des arbres en utilisant des idéogrammes chinois classiques, leurs dessins étant par la suite mis aux enchères par une galerie new-yorkaise en vue de récolter des fonds pour replanter des arbres. Cet exemple illustre le paradoxe de la situation contemporaine : d'un côté, une valorisation extrême inédite de la place de l'art dans le champ éducatif ; de l'autre, la dé-définition du concept au centre de ces entreprises, bon nombre d'activités réunies sous le label « art » contrevenant aux traits standards qui constituent le sens moderne du mot.

### De l'école à l'université

Jamais les discours sur l'enseignement n'ont accordé une place si importante à l'art. Dans l'enseignement primaire et secondaire on attend de l'introduction de pratiques artistiques un épanouissement de la personnalité de l'élève, un accroissement de sa sensibilité, une facilitation de ses apprentissages, une amélioration

de ses aptitudes et de ses capacités, une promotion du vivre-ensemble, etc. Alain Kerlan a bien montré la prégnance de ces discours et leur application dans les programmes scolaires qui en sont la traduction institutionnelle. La même tendance lourde est également très notable dans l'enseignement supérieur, où elle revêt des formes inédites qui révèlent un nouveau paradigme à l'œuvre à tous les niveaux de l'enseignement.

Depuis les années 2000, le monde de l'enseignement supérieur et de la recherche est invité à s'ouvrir à l'art. Il ne s'agit pas pour les universités d'avoir leur musée des beaux-arts, comme c'était le cas au XX<sup>e</sup> siècle aux États-Unis, où les donations d'anciens élèves ont permis la réunion de collections extraordinaires comme celles de l'université d'Harvard. Il ne s'agit plus seulement d'offrir par le biais des services de l'Action culturelle des établissements, des places de concert ou de théâtre, ou encore d'organiser des visites guidées d'expositions. Il ne s'agit plus seulement de faire des étudiants des individus à la fois savants et cultivés. Il s'agit plus radicalement de faire fusionner art et recherche. À la Direction générale de la création artistique (DGCA) du ministère de la Culture, a été mise en place une mission recherche (MIR), visant notamment à « œuvr[er] au développement des partenariats avec le Centre national de la recherche scientifique (CNRS), l'Agence nationale de la recherche (ANR), ainsi qu'avec l'ensemble du monde de la recherche »<sup>1</sup>. A été créé le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche artistiques et culturels (CNESERAC), dans le but « d'articuler le monde scientifique au travail dans des laboratoires avec les pratiques contemporaines de la création »<sup>2</sup>.

Sans surprise, ces discours prônant l'intégration de l'art et de la recherche se retrouvent dans les mondes de l'art. L'organisation des études en licence-master-doctorat (LMD) s'applique aux écoles d'art comme à tous les établissements du supérieur ; qu'il s'agisse des écoles d'art plastiques, de l'Institut de recherche et coordination acoustique / musique (Ircam), du Centre national de la danse (CND), des conservatoires nationaux supérieurs de musique et de danse, ou du Conservatoire national supérieur d'art dramatique de Paris, tous délivrent désormais des doctorats. Autrement dit leurs élèves sont invités à devenir des *chercheurs*. Les musées de leur côté, reçoivent de nouvelles injonctions à ajouter à leurs missions traditionnelles (la conservation, l'exposition et l'étude des œuvres), des partenariats avec des universités et autres établissements de recherche. Une des applications institutionnelles de ces discours fut la création en 2013 des Communautés d'universités et établissements (COMUE), qui regroupent des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, et qui ont le statut d'établissements publics à caractère non seulement scientifique, mais aussi *culturel* et professionnel. Ou encore la création du doctorat Sciences, Arts, Création, Recherche (SACRe) lié à l'École normale supérieure (ENS) dans le cadre de la Communauté d'universités et d'établissements Paris Sciences et Lettres (PSL). Le but affiché par ce doctorat d'un tout nouveau genre en dit long

1. R. Hatchondo, « Avant-propos », *Culture et recherche*, n° 135, printemps-été 2017, p. 3.

2. *Ibid.*, p. 4.

sur les nouvelles accointances de l'art et de la recherche académique : ce doctorat, qui permet la délivrance du titre de docteur « après soutenance d'une "thèse" dont le cœur est une œuvre accompagnée d'un ensemble réflexif » devant un « jury [...] composé à parts égales d'universitaires et d'artistes », ne consiste pas en « une œuvre d'art complétée d'une thèse », pas plus qu'en « une œuvre composée avec l'exhibition de sa genèse »<sup>3</sup>, ce qui en ferait un exercice relevant de l'un et de l'autre champ. Il entend plus radicalement révolutionner l'apprentissage de la recherche ; comme on peut le lire dans la revue ministérielle *Culture et recherche* :

[L]e ministère de la Culture se doit de faire reconnaître à ses partenaires, en particulier le ministère chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche, que le savoir peut être produit par d'autres médiums que l'écrit et que la dimension de création inhérente aux différentes modalités de pratique artistique – conception, interprétation, pédagogie ou médiation – génère des processus de recherche identifiables comme tels<sup>4</sup>.

De l'art dans le supérieur, est attendu non pas seulement l'acquisition d'une culture, d'une formation humaniste, l'enrichissement de la sensibilité et de l'urbanité, mais *une nouvelle manière de penser le savoir*. À la question « Les étudiants vont-ils, par l'art, apprendre à penser ? », Alison Weaver, directrice du Moody Center for Arts de Rice University (Houston), répond :

C'est notre objectif et notre espoir, absolument. Je pense que la façon dont les étudiants apprennent aujourd'hui, c'est la façon dont les artistes pensent aujourd'hui. Les meilleurs artistes sont ceux qui pensent large. Et les étudiants apprennent au sens plus large en raison des technologies, en raison d'internet [...] donc pour moi, les artistes montrent la voie et les étudiants suivent derrière<sup>5</sup>.

Certains vont même jusqu'à prôner un *remplacement* du savoir scientifique par un savoir artistique, ce qui signifie à la fois la promotion d'une nouvelle manière de faire de la science, et la critique du savoir scientifique pratiqué dans le monde académique. Il s'agit de « déjouer les protocoles scientifiques [...] ébaucher d'autres manières de faire [...] proposer des modèles alternatifs et critiques aux modèles académiques »<sup>6</sup>.

En 2010, Jean-Marc Lévy-Leblond résumait parfaitement la situation en ces termes :

la thématique Art-Science est devenue un poncif de la promotion culturelle contemporaine. Elle sous-tend de multiples expositions, tant collectives, censées faire lien entre recherche scientifique et production artistique, que personnelle, d'artistes inspirés par certains développements des sciences actuelles, sans compter nombre d'initiatives de

3. J.-L. Rivière, « Un doctorat d'artiste. SACRe (Sciences, Arts, Création, Recherche) », *ibid.*, p. 66-67.

4. R. Hatchondo, « Avant-propos », p. 3.

5. S. Abdul, « Alison Weaver : "Être sur un campus vous donne de la liberté" » (entretien), *Le journal des arts*, n° 476, 31 mars 2017.

6. A. Caillet, *L'art de l'enquête*, Paris, Mimésis, 2019, p. 94.

communication institutionnelles dues, le plus souvent, à divers organismes de recherche, et une conséquente production éditoriale<sup>7</sup>.

C'est donc à tous les niveaux de l'enseignement, depuis le primaire jusqu'au supérieur que ces discours sur les pouvoirs bénéfiques de l'art en matière d'éducation<sup>8</sup> se répandent et produisent des changements notables dans les institutions et les pratiques. Or, paradoxalement, la même époque qui fait de l'art une panacée pour l'éducation est aussi celle de la *désartification* de l'art.

## La désartification de l'art

Il y a près de cinquante ans déjà, Harold Rosenberg écrivait :

La nature de l'art est devenue incertaine. Ou du moins, elle est ambiguë. Nul ne peut dire avec certitude ce qu'est une œuvre d'art – ou, plus important, ce qui n'est pas une œuvre d'art. Lorsqu'un objet reste présent, comme dans la peinture, c'est ce que j'ai appelé un « objet anxieux » : il ignore s'il est un chef-d'œuvre ou un déchet [...]. Il peut, comme c'est le cas dans un collage de Schwitters, être littéralement les deux<sup>9</sup>.

Les avant-gardes du XIX<sup>e</sup> siècle avaient remis en question les normes artistiques internes aux arts, en pourfendant les règles du théâtre ou la versification poétique, ou la mimesis en peinture. Le XX<sup>e</sup> siècle a mis à mal l'idée de genre artistique : un objet composite de Rauschenberg, une opération d'Orlan ou l'emballage des falaises du nord de Sidney par Christo sont autant d'inclassables donc de remises en cause des traditionnelles frontières intérieures de l'art permettant la délimitation des genres (des beaux-arts) ; l'art est devenu *générique*<sup>10</sup>, autrement dit, il est de l'Art sans arts. L'idée même de valeur esthétique, non seulement au sens de *beauté*, mais au sens de *valeurs sensibles* ne va plus de soi : non seulement le beau a depuis longtemps cessé d'être la valeur suréminente de l'art, mais certains courants artistiques – l'art conceptuel et ses multiples avatars – se détournent du sensible tout court, amenant Harold Rosenberg à parler non seulement de dé-définition, mais de « désesthétisation » de l'art.

Une telle dé-définition a inévitablement légitimé l'extension du périmètre de l'art. Il s'est ouvert à la photographie, au cinéma, aux peintures pariétales, aux

7. J.-M. Lévy-Leblond, *La science n'est pas l'art*, Paris, Hermann, 2010, p. 7.

8. On n'abordera pas ici la question de savoir si l'art possède effectivement de telles vertus, mais on rappellera toutefois que l'unanimité actuelle cache le fait que l'idée a eu autant de détracteurs que de promoteurs. Qu'il suffise ici de rappeler Platon dans *La République* chassant de la cité le poète dont la peinture des mœurs dissolues des dieux corrompt les âmes ; Rousseau et ses diatribes contre le théâtre où il voyait une école du vice plus que de la vertu ; ou plus près de nous Jerome Stolnitz qui, dans un article éloquent intitulé « On the cognitive triviality of art », affirme que l'art est un divertissement et non un stimulant intellectuel.

9. H. Rosenberg *La dé-définition de l'art* [1972], trad. fr. C. Bounay, Nîmes, Éditions Jacqueline Chambon, 1992, p. 10.

10. Voir T. de Duve, *Nominalisme pictural*, Paris, Minuit, 1984.

masques kanak ou aux totems, aux dessins d'aliénés, dans un large mouvement d'«artification» que Roberta Shapiro définit comme «le processus de transformation du non-art en art, résultat d'un travail complexe qui engendre un changement de définition et de statut des personnes, des objets et des activités»<sup>11</sup>. L'extension se poursuit et s'amplifie sous nos yeux : le graffiti est devenu *Street Art*, le jeu vidéo a depuis peu son département au MOMA de New-York, l'«artiste chimiste» Sissel Tolaas réalise des «performances olfactives», et le *food artiste* Rikrit Tiravanija, des préparations culinaires ; Thomas Saraceno donne à admirer les toiles réalisées par différentes espèces d'araignées (Palais de Tokyo, 2019) et le premier portrait entièrement réalisé par Intelligence artificielle (*Portrait d'Edmond Belamy*) a été vendu chez Christie's en 2018. Dans bien des cas, l'art se confond avec ce qu'Adorno rassemblait sous l'expression d'industrie culturelle, ou encore avec le luxe ou la mode : Daniel Buren peint des carrés pour Hermès, Bernar Venet décore un modèle de Bugatti, Keith Haring crée des montres pour Swatch.

Rien ne semble devoir arrêter cette expansion indéfinie. Qu'est-ce qui le pourrait en effet dans la situation d'anomie et de remise en cause des concepts clés de l'idée moderne d'art pratiquée par l'art lui-même ? Le mot de *désartification* (*Entkunstung*) forgé par Adorno pour désigner le fait que l'art, au cours du XX<sup>e</sup> siècle, a été progressivement «privé de son caractère artistique» («*Kunst wird entkunstet*»)<sup>12</sup>, est ici bienvenu : la logique veut en effet que l'extension d'un concept varie en sens inverse de sa compréhension. Si les frontières de l'art sont à ce point poreuses et incisées, elles ne sont plus vraiment des frontières, et l'art se dissout toujours plus sûrement au fur et à mesure que son périmètre s'élargit. La désartification de l'art est une inévitable conséquence de l'artification généralisée, qui est elle-même une conséquence de la dé-définition de l'art. «L'art confondu avec la vie» que l'artiste Allan Kaprow appelait de ses vœux<sup>13</sup> est advenu. On est bel et bien dans ce que Jacques Rancière nomme le «le régime esthétique des arts» et qu'il résume ainsi :

celui qui proprement identifie l'art au singulier et délire cet art de toute règle spécifique, de toute hiérarchie des sujets, des genres et des arts. Mais il le fait en faisant voler en éclats la barrière mimétique qui distinguait les manières de faire de l'art des autres manières de faire et sépare ses règles de l'ordre des occupations sociales<sup>14</sup>.

Ainsi donc, les mondes de l'éducation n'ont jamais tant attendu de l'art que depuis que celui-ci est passé «à l'état gazeux»<sup>15</sup>. Cette situation paradoxale invite à la réflexion : quelle validité conserve le projet d'une *éducation par l'art* lorsque l'art se dissout sous nos yeux ? Qu'est-ce qu'un «art confondu avec la vie» peut apporter

- 
11. R. Shapiro, «Avant-propos», in *De l'artification. Enquêtes sur le passage à l'art*, N. Heinich et R. Shapiro (dir.), Paris, EHESS, 2015, p. 20.
  12. T.W. Adorno, «Réponse à une critique de "Mode intemporelle"», *Merkur*, n° 67, septembre 1953.
  13. Voir A. Kaprow, *L'art et la vie confondus*, trad. fr. J. Donguy, Paris, Centre Georges Pompidou, 1996.
  14. J. Rancière, *Le partage du sensible*, Paris, La Fabrique, 2000, p. 33.
  15. Voir Y. Michaud, *L'art à l'état gazeux*, Paris, Stock, 2003.

à l'éducation ? Un recul à la fois historique et conceptuel est ici nécessaire : qu'a-t-on précisément attendu de l'art en matière d'éducation et selon quel *modus operandi* ?

L'idée que l'art doit instruire est fort ancienne : d'Horace, affirmant dans son *Art poétique* que « tous les suffrages reviennent [au poète] qui a mêlé l'utile à l'agréable, en donnant au lecteur du plaisir et de l'instruction »<sup>16</sup>, aux travaux de Suzanne Langer, en passant par Dante qui soutenait que la poésie est le guide et l'institutrice des hommes, ou par Félibien, qui voulait que la peinture procure « l'instruction et le plaisir »<sup>17</sup>, elle a été et continue à être un *leitmotiv* des discours sur l'art. Mais sous cet accord de surface, se dissimulent des différences notables concernant les buts attendus : la formation morale, l'accomplissement de l'individu, l'épanouissement de la personnalité, la transmission de connaissances, le développement d'aptitudes, l'acquisition des usages de la société, etc. Différences notables aussi concernant les moyens de parvenir à ces buts. Ce détour par les textes théoriques qui ont jalonné l'histoire de la question permettra d'y voir plus clair dans notre présent.

Je soutiendrai ici qu'il y a eu au cours de l'histoire trois grandes manières de penser les pouvoirs de l'art en matière d'éducation, incarnées dans des moments historiques particuliers, et que chacune d'elles suppose une certaine manière de penser l'art et une certaine manière de penser le bien de celui auquel est destiné l'enseignement. Je les désignerai ici par les mots d'édification, d'émancipation et d'expérience de pensée.

## Édifier par les images et les fables

Durant une période extrêmement longue, qui, depuis l'Antiquité s'étend jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, on a considéré que l'art devait contribuer à *l'édification morale* des hommes. Platon chassait de sa cité idéale les poètes qui, faisant étalage de l'inconduite et de l'intempérance des dieux, corrompent les jeunes personnes, mais recourait, dans *Les Lois*, à ceux qui inspirent le courage ou la justice. C'est bien avant tout de *vertu* dont il s'agit, comme on le voit lorsque Racine écrivait que « [le] théâtre [des premiers poètes tragiques] était une école où la vertu n'était pas moins bien enseignée que dans les écoles des philosophes »<sup>18</sup>, ou que Voltaire affirmait que « la véritable tragédie est l'école de la vertu ». Bien avant que le concept de beaux-arts ne se mette en place en Europe au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle, la peinture et la sculpture avaient pour vocation d'instruire, d'éduquer, de catéchiser. Les images votives, les icônes sacrées, tableaux d'autel et statuaire des cathédrales, remplissaient à la fois des fonctions d'enseignement (de l'histoire sainte) et d'éducation morale. Les

16. Horace, *Épître aux Pisons* (1<sup>er</sup> s. av. J.-C.), in *Épîtres*, 3<sup>e</sup> éd., Paris, Les Belles Lettres, 1955, v. 334-340.

17. A. Félibien, « Préface aux *Conférences de l'Académie royale de peinture et de sculpture pendant l'année 1667* », in *Les conférences de l'Académie royale de peinture et de sculpture au XVII<sup>e</sup> siècle*, 2<sup>e</sup> éd., A. Mérot (éd.), Paris, Ensba, 2003, p. 50.

18. J. Racine, préface de *Phèdre* [1677], in *Œuvres complètes*, Paris, Seuil, 1969, p. 247.

peintres théoriciens de la Renaissance font leur ce programme: Alberti affirme que la peinture doit favoriser la piété<sup>19</sup>, Lomazzo soutient que les œuvres les plus importantes n'ont été peintes « que pour montrer continuellement aux âmes, par le moyen des yeux, la vraie route qu'il faut suivre pour bien vivre »<sup>20</sup> et Coypel dans « Sur l'excellence de la peinture », déclare que « l'utilité de cet art [est d']animer les hommes aux vertus morales »<sup>21</sup>. À la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle encore, Diderot s'exclame: « O quel bien il en reviendrait aux hommes, si tous les arts d'imitation se proposaient un objet commun, et concouraient un jour avec les lois pour nous faire aimer la vertu et haïr le vice! »<sup>22</sup>.

Dans une telle perspective morale, ce qui est à éduquer est l'affectivité. Car les passions sont considérées comme le principal obstacle au devenir moral de l'homme. Elles aveuglent, font perdre de vue l'innocence, la bonté et la justice. Brouillant les valeurs morales, elles sont à l'origine de conduites arbitraires, iniques, mauvaises et injustifiables. Aussi faut-il domestiquer l'affectivité en développant les bonnes passions et en déracinant les mauvaises. À l'âge classique c'est en ce sens qu'on interprète la mystérieuse notion aristotélicienne de *catharsis*; Lessing encore y voit une « purgation [qui] consiste simplement dans la transformation des passions en dispositions vertueuses »<sup>23</sup> et il affirme dans la *Dramaturgie de Hambourg*, que tous les genres poétiques ont pour tâche d'affermir les sentiments d'humanité et de développer l'amour de la vertu et la haine du vice.

Or précisément, comment les arts peuvent-ils parvenir à ce résultat? En proposant des images ou des fables. N'oublions pas que les premiers textes en langue vernaculaire en France furent des hagiographies et des récits de vies exemplaires; au théâtre, les *mystères* et les *moralités* reprenaient la tradition de l'anecdote morale et moralisatrice qu'est l'*exemplum*. Peinture, sculpture, conte, fable, légende, historiette, nouvelle, roman, chant: toutes ces formes ont en commun de raconter une histoire, qu'elle soit réelle ou fictive. Compte avant tout la référentialité: ce qui est dit ou montré. Aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, la veine des œuvres moralement édifiantes n'est pas tarie; qu'il suffise de citer le sixième livre des *Aventures de Télémaque* de Fénelon qui peint les fureurs et les dangers de la passion amoureuse, Hogarth gravant *Les quatre étapes de la cruauté*, ou Greuze peignant le diptyque du *Fils ingrat* et du *Fils puni*. Qu'elle soit narrée ou dépeinte, l'histoire donne corps aux règles morales; elle incarne ces entités abstraites que sont la bonté, la justice, l'égoïsme ou le courage; elles montrent à l'intuition ce que la loi morale exprime de manière abstraite et générale. Peinture, sculpture, littérature au sens le plus

19. Voir Alberti, *De la Peinture* [1435], II, 25, trad. fr. J.-L. Schefer, Paris, Macula – Dédale, 1992, p. 130-133.

20. G.V. Lomazzo, *Trattato dell'arte della pittura, scoltura ed architettura* [1584], Elibron Classics, 2006.

21. A. Coypel, « Sur l'excellence de la peinture » [1720], in *Les conférences de l'Académie royale de peinture...*, p. 525.

22. D. Diderot, *De la poésie dramatique* [1758], dans *Œuvres esthétiques*, Paris, Garnier, 1976, p. 196.

23. G.E. Lessing, Lettre LXXV du 19 janvier 1768, in *Sämmtliche Schriften*, K. Lachmann (éd.), Stuttgart – Leipzig – Berlin, J.G. Göschen, 1886-1924.

large, confèrent aux lois morales une forme de présence forte à la conscience et offrent des *exempla* à suivre.

Ce paradigme de l'édification correspond à ce que Rancière nomme le « régime éthique des images ». « Dans ce régime, écrit-il, "l'art" n'est pas identifié tel quel, mais se trouve subsumé sous la question des images », et ce qui importe au plus haut point est leur destination et leurs usages : « la manière dont les images du poème donnent aux enfants et aux spectateurs citoyens une certaine éducation et s'inscrivent dans le partage des occupations de la cité »<sup>24</sup>. Le régime éthique des images ne reconnaît pas l'art comme une activité autonome et soumise à ses seules lois propres : il s'intéresse aux images en ce qu'elles concernent l'*ethos*, à savoir la manière d'être des individus.

### Émanciper par l'artisticité

Entre le XVI<sup>e</sup> et le XIX<sup>e</sup> siècles, l'art acquiert progressivement une indépendance ontologique et devient une fin en soi. L'invention du concept de beaux-arts le dit clairement : ce qui justifie, à l'intérieur du vaste ensemble des arts médiévaux, le détachement d'un groupe inédit d'activité, c'est leur commune visée : le beau. Ils entendent produire des effets avant tout esthétique et non plus moraux. L'art n'est pas là pour éduquer ou pour dire la gloire de Dieu ou du Prince : il est une activité autonome ; il est à lui-même sa propre fin. Est-ce à dire que toute perspective éducative a disparu ? Non, mais elle a revêtu une autre forme, et son *modus operandi* a changé.

Considérons ici la position de Schiller. « *L'éducation esthétique* » dont traitent ses *Lettres*<sup>25</sup> n'est plus affaire d'instruction et d'édification car cela reviendrait à assigner à l'art des fins hétéronomes. Elle consiste dans la réalisation et la libération de l'homme, et le *modus operandi* de ce processus est précisément la beauté. Qu'est-ce à dire ? L'individu accompli est celui qui a réussi à réconcilier en lui les deux natures de l'homme : sa nature sensible, qui fait de lui un être de désirs et de passions, et sa nature raisonnable qui s'affirme dans sa liberté suprasensible. L'« état éthique », qui était celui de l'homme de l'Antiquité grecque, qui a été perdu par les Modernes, mais qui est susceptible d'être retrouvé par le moyen de l'art, est, selon Schiller, celui dans lequel ces deux natures sont réconciliées et harmonieusement réunies. Celui où les hommes sont libres de choisir entre l'inclination sensible et le devoir, et où ils optent librement pour ce dernier. Si la beauté artistique peut produire un tel effet c'est parce qu'elle est elle-même mélange de sensible et de suprasensible : elle représente des choses sensibles et a, comme le disait Kant, « l'apparence de la nature »<sup>26</sup>, mais a son origine dans une liberté créatrice. Les

24. J. Rancière, *Le partage du sensible*, p. 27-28.

25. F. von Schiller, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* [1795], M. Cohen-Halimi (éd.), trad. fr. R. Leroux, Paris, Aubier, 1992.

26. E. Kant, *Critique de la faculté de juger* [1790], § 45, trad. fr. A. Renaut, Flammarion, 2001, p. 292.

œuvres exercent une séduction sensible et, ce faisant, développent la force de notre moi phénoménal, en même temps que la spiritualisation des choses matérielles représentées, par le fait même de leur représentation, développent la force de notre moi raisonnable. Nous sommes donc plus vivement sensibles et plus vivement spirituels. La contemplation de la beauté artistique réalise ainsi en nous cet accord au sommet entre nos deux natures. Ce n'est donc pas par ses contenus que l'œuvre agit, mais par sa forme artistique :

Dans une œuvre d'art vraiment belle, le contenu doit compter pour rien, tandis que la forme y fera tout ; car la forme seule agit sur la totalité de l'homme, le contenu au contraire sur des forces isolées seulement. Le contenu, aussi sublime et vaste qu'il soit, exerce donc toujours une action limitative sur l'esprit et c'est de la forme seulement que l'on peut attendre une liberté esthétique véritable<sup>27</sup>.

Pour Adorno aussi, l'art est libérateur, mais en un autre sens et par un autre biais. Dans la perspective marxiste qui est la sienne, l'art est émancipateur, au sens où il délie des chaînes de l'aliénation. Comment ? Non par sa beauté, mais par son autonomie. L'art s'est progressivement autonomisé de la tutelle de l'Église et de celle du Pouvoir ; il est devenu un domaine autonome, seulement soumis à ses propres lois. Dans une société où tout n'a de valeur que par rapport à autre chose, les œuvres d'art font donc exception ; ainsi, par sa seule existence, l'art est une critique silencieuse. Pour Adorno comme pour Schiller, les effets éducatifs de l'art sont à chercher du côté de la forme artistique et non de celui des contenus des œuvres.

Les deux types de vertus éducatives attribuées à l'art par Schiller et par Adorno sont solidaires du même paradigme moderne de l'art. On n'est plus dans le régime éthique des images, mais dans l'idée moderne d'un art autonome et autotélique, spécifié par sa finalité esthétique ou sa fonction critique.

## L'art pour faire penser autrement

Plus près de nous, ont été développées un certain nombre de thèses accordant à l'art des pouvoirs qui intéressent l'éducation : faire interroger nos valeurs, entraîner au discernement moral, développer l'empathie.

L'art, lit-on partout, « interroge » nos croyances, « remet en question » nos certitudes, « remet en cause » nos valeurs, « invite à réfléchir » à nos principes, etc. Ce lexique du questionnement réflexif est omniprésent dans les discours contemporains sur l'art en général, et se retrouve, sans surprise, dans ceux traitant de l'éducation par l'art. Ainsi, David Novitz écrit-il :

Il est manifeste que les œuvres d'art – peintures, pièces de théâtre, romans, films, poèmes – mettent fréquemment en question nos conceptions ordinaires ; elles tentent ainsi de nous faire voir les choses et de les penser différemment. Modifiant nos façons de voir et de penser ce qui nous entoure, elles agressent et, en quelque sorte, elles

27. F. von Schiller, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, p. 291.

testent les valeurs et les croyances qui sont pour nous les plus sacrées, celles à l'égard desquelles dans nos vies nous semblons engagés. La fiction littéraire propose d'autres façons d'évaluer, d'élaborer et éventuellement de comprendre nos convictions<sup>28</sup>.

Les œuvres peuvent ainsi produire une clarification, un approfondissement, un renforcement des croyances morales, ainsi que le montre Noel Carroll<sup>29</sup>. Plus nombreux sont ceux pour qui l'art peut être (et doit être) l'occasion d'une *révision* de nos valeurs. Lorsqu'on est confronté à d'autres, radicalement différentes, voire opposées, que soutient l'œuvre<sup>30</sup>, notre regard sur le monde s'en trouve modifié et nos croyances morales relativisées<sup>31</sup>.

D'autres auteurs insistent sur le fait que l'art, et tout particulièrement la littérature, cultive un certain nombre de capacités<sup>32</sup> : capacité de juger et pour cela de réfléchir, de distinguer, de peser les raisons. Ainsi, Martha Nussbaum affirme que la littérature peut amplifier nos pouvoirs de discrimination perceptuelle, développer l'habileté à réfléchir sur des situations morales<sup>33</sup>. Elle offre une sorte d'entraînement mental à la casuistique, entendue comme art d'interpréter les normes en fonction de circonstances.

Enfin, l'art est volontiers crédité du pouvoir de développer la sympathie et l'empathie. Lire un roman ou regarder un film, c'est échapper pour un temps à notre propre vie pour entrer dans celle des personnages. Leurs pensées et leurs sentiments occupent notre conscience. Déconnectés de l'action, nous partageons par l'imagination leurs processus mentaux. Gregory Currie a montré comment la lecture est une simulation imaginative, par laquelle nous déconnectons notre système de pensées (croyances, désirs) de notre situation personnelle et adaptons notre répertoire de réponses cognitives et émotionnelles pour entrer dans l'histoire<sup>34</sup>. Nous comprenons ce que c'est que d'être telle ou telle personne et de sentir comme elle sent<sup>35</sup>. En un mot, nous nous « mettons à sa place ». Se projeter dans un personnage fait ainsi prendre en compte les intérêts d'autrui et mieux saisir ce qu'ils sont<sup>36</sup>. Ainsi, par exemple, la lecture du *David Copperfield* de Dickens

28. D. Novitz, « L'anesthésique de l'émotion », in *Esthétique contemporaine. Art, représentation et fiction*, J.-P. Cometti, J. Morizot et R. Pouivet (éd.), Paris, Vrin, 2005, p. 414.

29. Voir N. Carroll, « Art, narrative, and moral understanding », in *Aesthetics and ethics. Essays at the intersection*, J. Levinson (éd.), Cambridge, Cambridge University Press, 1998, p. 126-160.

30. Voir K. Walton et M. Tanner, « Morals in fiction and fictional morality », *Proceedings of the Aristotelian society*, vol. 68, 1994, p. 27-66.

31. Voir M. Kieran, « Forbidden knowledge: the challenge of immoralism », in J.L. Bermudez et S. Gardener, *Art and morality*, New York, Routledge, 2003.

32. Sur cette question de l'enseignement moral par la littérature, voir M. Nussbaum, *Poetic justice. The literary imagination and public life*, Boston, Beacon Press, 1997.

33. Voir R.W. Beardsmore, *Art and morality*, New York, Humanities Press, 1971.

34. Voir G. Currie, « The moral psychology of fiction », *Australasian journal of philosophy*, n° 73, 1995, p. 250-259.

35. Voir M. Nussbaum, *Poetic justice... et Love's knowledge. Essays on philosophy and literature*, New York, Oxford University Press, 1992, et F. Palmer, *Literature and moral understanding*, Oxford, Clarendon Press, 1992.

36. Voir G. Currie, « Realism of character and the value of fiction », in *Aesthetics and ethics...*, p. 161-181.

fait appréhender le monde du point de vue d'un enfant et, par ce biais, stimule l'imagination et la sensibilité morales<sup>37</sup>.

### Inadéquation des moyens et des fins à l'âge de l'état esthétique de l'art

Si l'on revient sur les attentes à l'égard de l'art en matière d'éducation, telles qu'elles sont formulées ici ou là aujourd'hui, on voit que s'y trouve la plupart des différents types de bénéfiques éducatifs que l'on vient de lister. Certes, personne ne parle plus de « développer les vertus et de combattre les vices », mais les visées moralisantes sont bien présentes si on pense à l'idée d'inculquer des normes de conduites jugées bonnes et des valeurs éthico-politiques (thématique du respect de l'autre, de l'empathie, la bienveillance, du vivre-ensemble, l'acceptation des différences, etc.). L'idée d'épanouissement de l'enfant, de raffinement de sa sensibilité et de rééquilibrage du cognitif et de l'affectif n'est pas sans lien avec l'idée schillérienne d'harmonisation des facultés humaines. Celle d'émancipation consonne avec celle, adornienne, de fonction critique. L'idée que l'art facilite les processus d'apprentissage est une des applications de l'idée que l'art permet des expériences de pensée qui entraînent et développent nos aptitudes cognitives.

Le problème est que ces différentes formes de contributions de l'art à l'éducation qui ont été explorées tout au long de l'histoire, que l'on retrouve transposées avec plus ou moins de modifications dans la production discursive contemporaine des mondes de l'éducation, deviennent difficilement pensables en contexte de désartification de l'art. En effet, dans ce que Rancière nomme le régime esthétique de l'art, celui-ci est devenu « une forme autonome de la vie »<sup>38</sup>, qui n'a aucun caractère d'exceptionnalité par rapport aux autres pratiques.

L'art s'est *désœuvré* au sens où il ne se donne souvent plus sous forme d'*œuvres*, c'est-à-dire de totalités sensibles achevées, fruits d'une intentionnalité, incarnations d'expérience et de valeurs. Ouvrant la voie à ce désœuvrement, étaient apparus au cours du XX<sup>e</sup> siècle des installations éphémères, des actions plus ou moins brèves, des événements, des performances et des *happenings*. Les *performances*, inventées dans les années 1950, ne consistent pas dans l'exécution d'une œuvre – texte ou partition – préalablement composée et autosuffisante, mais, comme on le voit dans le cas de la pièce 4'33" de John Cage, dans l'accomplissement d'actions plus ou moins préméditées, individuelles ou collectives. Pensons à l'iconique performance organisée au Black Mountain College en 1952, dans laquelle le danseur Merce Cunningham évoluait en même temps qu'étaient projetés des films et des diapositives, qu'étaient diffusés de la musique enregistrée, des programmes radio, qu'était déclamée de la poésie et qu'étaient exposées des peintures blanches de Robert Rauschenberg. Baptisés par Allan Kaprow en 1958, les *happenings* consistent en

37. Voir C. Diamond, *The realistic spirit. Wittgenstein, philosophy, and the mind*, chap. II : *Anything but argument?*, Cambridge, MIT Press, 1991.

38. J. Rancière, *Le partage du sensible*, p. 37.

un assemblage d'événements exécutés ou perçus sans unité de temps et de lieu. L'environnement matériel dans lequel il a lieu peut être construit, pris directement de ce qui est disponible, ou modifié légèrement; de la même manière, ses activités peuvent être inventées ou communes. Contrairement à une pièce de théâtre, un *happening* peut se produire dans un supermarché, lors d'un trajet sur l'autoroute, sous une pile de chiffons, dans la cuisine d'un ami, en une seule fois ou en plusieurs. S'il a lieu en plusieurs fois, la temporalité peut s'étendre et dépasser un an. Le *happening* suit un plan prédéterminé mais il n'y a pas de répétitions, de public ou de reprises. C'est de l'art mais cela ressemble davantage à la vie<sup>39</sup>.

De nos jours, le collectif de jeunes artistes colombiens *Colectivo Cambalache*, organise un marché de troc intitulé *Musée de la rue* dans un quartier de Bogota. Partout se multiplient de telles *activités* artistiques ouvertes, à l'image de *Break Down* de l'artiste anglais Michael Landy, que Stephen Wright (auquel j'emprunte aussi l'exemple précédent), décrit dans ces termes :

L'artiste a passé un an à inventorier tout ce qu'il possédait. Il était propriétaire, apparemment, de 7 006 choses différentes, qu'il a classées en dix catégories: habits, meubles, appareils électroniques, denrées périssables, automobile, etc. Les 7 006 objets furent mis sous sacs plastiques, dont une étiquette indiquait le numéro de série sous lequel il les avait enregistrés dans une première base de données. L'ultime et publique phase de *Break Down* s'est déroulée, avec la même rigueur diligente, dans un grand magasin désaffecté en plein centre du quartier commercial de Londres. Landy y a installé une chaîne de montage où, durant les quinze jours de l'installation, une équipe d'ouvriers (*operatives*), habillés en bleu de travail, a procédé au démontage méthodique des objets. Tous les jours, un nouveau lot d'articles fut chargé sur le transporteur à courroie afin que les opérateurs démontent tout ce qui pouvait l'être, puis triant les éléments selon leur matériau (métaux, papier, céramiques, etc.) qu'ils ont ensuite déchiquetés, granulés etc.<sup>40</sup>.

Or, tous ceux qui ont étudié ce que peut être la contribution de l'art à l'éducation, l'ont pensé à partir de la confrontation avec des *œuvres*. Soit dans l'expérience d'œuvres réalisées, soit dans l'expérience de leur réalisation. C'est bien à l'expérience de l'audition d'œuvres poétiques que se réfère Platon dans *Les Lois*; c'est bien le spectacle de tragédies qui purge l'âme de ses passions selon la catharsis aristotélicienne; c'est bien la lecture de *Madame Bovary* qui, selon Novitz, nous fait porter un autre regard sur l'adultère; c'est bien celle de *David Copperfield* qui, selon Diamond, développe notre empathie<sup>41</sup>. De l'Antiquité au champ contemporain, c'est par le biais de la rencontre d'œuvres (littéraires, picturales, cinématographiques, etc.) que le bénéfice éducatif de l'art a été pensé. Qu'il s'agisse d'œuvres réalisées ou d'œuvres à faire. Car on n'a pas abordé ce dernier point jusqu'ici, mais il ne faut pas perdre de vue que l'éducation par l'art a pu aussi signifier l'éducation par

39. A. Kaprow, « The legacy of Jackson Pollock (1958) », in *Essays on the blurring of art and life*, J. Kelley (éd.), Berkeley, University of California Press, 2020, p. 1-9.

40. S. Wright, « Le dés-œuvrement de l'art », *Mouvements*, n° 17, 2001/4, p. 7.

41. Voir C. Diamond, *The realistic spirit...*, chap. II.

la *faire* artistique. Pensons ici aux analyses d'Alain sur ce sujet. Dans l'exercice de la peinture ou de la sculpture, les passions rencontrent la résistance de la chose, l'« ordre inflexible » de la matière, et l'esprit trouve le repos dans ce travail de la main. L'activité artistique est une confrontation du corps et du monde dans laquelle le premier se purge de ce qui trouble et inquiète l'esprit. Mais là encore, cette activité est efficace parce que vectorisée par l'œuvre à faire. Dans un cas comme dans l'autre, l'œuvre est au centre.

Force est de constater qu'une bonne partie de ce qui se donne aujourd'hui sous le nom d'art ne consiste plus en œuvres, mais en processus ouverts dans lesquels la figure traditionnelle de l'artiste a muté. De créateur d'œuvres, il est devenu ordonnateur de projets artistiques collaboratifs. La créativité n'est plus son apanage : elle est devenue une « créativité diffuse »<sup>42</sup>. Apparue en psychologie dans les années 1950, le néologisme « créativité » ne désigna plus la disposition remarquable de rares génies, mais une aptitude présente chez tous et dans tous les champs d'activité. Plus d'*ex nihilo* ni d'exceptionnalité : imagination appliquée à la réalisation de nouveaux objets, de nouveaux agencements ou de nouvelles solutions, elle concerne aussi bien l'enfant qui joue que l'auto-entrepreneur, l'artiste ou le chercheur.

Le désœuvrement de l'art, accompagné de la dé-professionalisation de l'artiste et de la dé-spectatorisation du spectateur (devenu actif) dont il est inséparable, rend caduc le projet d'une éducation par l'art. Si l'art se confond avec la vie, n'a plus d'exceptionnalité par rapport à l'ensemble des activités ordinaires, le projet d'une éducation par l'art devient celle d'une éducation par la vie. Dans un tel contexte, l'éducation par l'art devient une formule aussi obsolète que le mot *art* qui y est contenu.

## Sortir de l'impasse

Est-ce à dire que l'idée d'éducation par l'art a perdu toute pertinence ? Non, et ce pour deux raisons.

D'abord parce que tout l'art d'aujourd'hui n'est pas un art désœuvré. Exploitant les résultats d'une analyse lexicométrique des discours sur l'art réalisée par Bénédicte Martin, Nathalie Heinich a montré dans *Le paradigme de l'art contemporain* comment coexistent aujourd'hui de manière souvent polémique plusieurs paradigmes artistiques. Elle en distingue trois : un paradigme classique dans lequel l'artiste « est un *artisan* qui *peint des tableaux*, qui recherche l'*harmonie*, la *beauté* des *compositions* lorsqu'il s'agit d'*imiter* la réalité, la *nature* [et qui] est aussi un *génie* dont le *talent* s'exprime par l'*imagination* et donne lieu à un *chef-d'œuvre* qu'il expose au *Salon* » ; un paradigme moderne selon lequel « les *œuvres* sont des *peintures*, des *sculptures* comme dans la classe précédente avec qui elle partage les matériaux *traditionnels* » mais où, à la différence de l'art classique « les *peintres* ou les *photographes* procèdent à des *ruptures* dans les *conventions* » ; et

42. P. Nicolas-Le Strat, *Une sociologie du travail artistique*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 55.

enfin un paradigme contemporain révélé par « un discours marqué par les termes de *production*, d'*objets*, pour décrire le travail des *artistes* qui s'apparente à des *expériences*, des *créations* qui doivent être *singulières* mais dont l'*accès* suppose d'être *initié* »<sup>43</sup>. Il suffit de fréquenter les quartiers de galeries ou les grandes foires d'art pour constater que tout est effectivement possible en même temps. Ainsi, l'art d'aujourd'hui ne se limite pas à son paradigme contemporain, autrement dit à ce régime esthétique dont parle Rancière et aux productions qui en sont issues.

Ensuite parce que le mot *art* renvoie à l'ensemble des choses qui ont été considérées comme relevant de l'art au cours des époques du passé. Elles composent ce musée imaginaire dont parlait Malraux, qui réunit des œuvres issues de tous les temps et de tous les lieux. Depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, les musées réalisent cette sommation en réunissant des statues provenant d'une époque où la sculpture était un artisanat, des tableaux réalisés au temps des beaux-arts et des installations de l'âge de la remise en cause de ces derniers. Le cas est très différent de celui des sciences : la physique d'aujourd'hui, par exemple, n'est pas la collection des théories physiques qui ont prévalu par le passé ; elle s'est construite à partir de ces dernières, mais le nouvel édifice qui conserve des éléments de l'ancien s'est substitué à lui. Il n'en va pas de même dans le domaine de l'art : l'état contemporain de l'art ne prive pas de pertinence les œuvres réalisées sous d'autres cieux théoriques. L'art ne connaît pas l'idée de progrès et ne fait donc pas de son état contemporain la forme la plus haute dont l'accomplissement dévaluerait celles qui l'ont précédée. À la différence de la mode qui démode, l'art du présent ne démode pas l'art du passé : les musées du costume donnent à voir des formes anciennes de vêtements pour lesquelles nous pouvons conserver de la curiosité mais dont nous ne faisons plus usage, alors que les formes anciennes d'art demeurent vivantes. Certes, parce que l'appréhension des œuvres d'art ne dépend pas de la seule sensibilité mais est toujours médiatisée par une atmosphère de théorie artistique, le rapport que nous avons aux œuvres du passé n'est pas celui qu'avaient leurs contemporains. La règle vaut d'ailleurs pour toutes les époques ; comme l'écrivait Erwin Panofsky,

Il n'existe rien de tel qu'un spectateur totalement « naïf ». Le spectateur prétendu « naïf », au Moyen Âge, avait beaucoup à apprendre, et un peu à oublier, avant de pouvoir apprécier la statuaire et l'architecture classiques ; il avait, après la Renaissance, beaucoup à oublier, et un peu à apprendre, avant de pouvoir apprécier l'art médiéval – pour ne rien dire des arts primitifs. Ainsi le spectateur prétendu « naïf » ne se borne pas à goûter l'œuvre d'art, mais encore, à son insu, il l'évalue et l'interprète<sup>44</sup>.

Le goût n'est pas seulement affaire de sensibilité naturelle ou d'entraînement visuel, mais aussi d'attentes dictées par une certaine idée de ce que les œuvres doivent être. Autrement dit, le rapport aux œuvres du passé a ceci de particulier que nous

43. B. Martin, *Évaluation de la qualité sur le marché de l'art contemporain. Le cas des jeunes artistes en voie d'insertion*, thèse en économie, université Paris-Nanterre, 2005, citée dans N. Heinich, *Le paradigme de l'art contemporain*, Paris, Gallimard, 2014, p. 32.

44. E. Panofsky, « L'histoire de l'art est une discipline humaniste » [1940], in *L'œuvre d'art et ses significations*, Paris, Gallimard, 1969, p. 43-44.

les abordons avec des croyances concernant la nature, la valeur et les finalités de l'art, et ses critères de perfection qui ne sont pas ceux des contemporains de la création de l'œuvre. Et pourtant elles ne sont pas devenues pour nous inactuelles. Cette actualité persistante des œuvres issues des temps les plus lointains est un mystère que Marx constatait sans l'expliquer :

la difficulté n'est pas de comprendre que l'art et l'épopée grecs sont liés à certaines formes du développement social. La difficulté la voici : ils nous procurent encore de la jouissance esthétique et à certains égards, ils servent de norme, ils nous sont un modèle inaccessible<sup>45</sup>.

Certes, Marx pensait en termes d'infrastructure (économique) et de superstructure (culturelle), et non en termes d'expérience sensible et de paradigme théorique. Mais le mystère est bien celui qu'il pointe : celui de l'actualité de l'art du passé. C'est cette actualité qui permet de conserver la pertinence du projet d'une éducation par l'art.

Si, comme nous l'avons vu par l'étude des textes théoriques qui analysent ses *modus operandi*, cette éducation passe par des œuvres, le désœuvrement qui est la marque d'une grande partie de ce qui se donne aujourd'hui sous le nom d'art, ne condamne pas l'entreprise d'éducation par l'art. Parce que l'art est infiniment plus que ses formes paradoxales récentes qui, de l'intérieur de l'art secrètent sa désartification, l'entreprise d'éducation par l'art conserve sa pertinence, sous la double forme d'une éducation *poiétique* (pratique d'un faire artistique ayant ses normes et ses exigences propres : pratique de la danse, du chant, d'un instrument, du dessin, etc.), et de l'expérience des *œuvres* littéraires, picturales, musicales, cinématographiques, etc. Autrement dit, à la question de savoir si l'art peut encore quelque chose pour l'éducation, il faut répondre oui après avoir regardé de plus près ce qu'on entend par les types de bénéfices attendus, les moyens de les atteindre et les caractéristiques des productions artistiques susceptibles de les porter.

Carole TALON-HUGON

Sorbonne Université

---

45. K. Marx, *Contribution à la critique de l'économie politique* [1857], in *Œuvres*, t. I : *Économie*, Paris, Gallimard (Pléiade), 1965, p. 266.