

inter

A R T A C T U E L

116

Transférer l'expérience



EN COUVERTURE

BLOGUEURS EN CAPTIVITÉ

Du 26 au 28 septembre 2013 à la Place de l'Université-du-Québec, deux artistes invités par Folie/Culture se sont prêtés au jeu de la captivité volontaire pour remettre en question notre rapport aux technologies et à l'aliénation. Enfermés dans leur cage transparente, Sarah L'Hérault de Québec et Martin Dufrasne de Montréal étaient rivés à leur blogue respectif. On pouvait les suivre en continu, en ligne et *in situ*... et se demander qui de nous ou d'eux étaient les plus aliénés !



La fin du marathon 2.0 des deux artistes a été l'occasion pour Folie/Culture de lancer la publication *Extase, la vie et autres pratiques extatiques*, qui revisite la série d'activités présentées par Folie/Culture en 2011-2012 sur la thématique Extase.

► SUZIE GENEST avec la collaboration de monsaintroch.com.

Photo : Jocelyn Robert



Dans son bilan de l'expérience,
Sarah L'Hérault note les plus belles phrases
entendues durant ses trois journées :
— Si t'avais pas été aliénée, je t'aurais jamais parlé.
— Ta boîte, c'est un peu comme l'internet.
— Qu'est ce que vous dénoncez ?
— Est-ce que c'est pour les élections ?



Il est toujours possible de lire les blogues des artistes.
folieculture.org/blog_lherault/
folieculture.org/blog_dufasne/

Photos : Charles Frédéric Ouellet © Folie/Culture

A R T A C T U E L 116

> Page de droite : Willem de Ridder et Emmett Williams dans une performance de Robert Filliou, *13 façons d'employer le crâne d'Emmett Williams*, Kleine Komedie, Amsterdam, 18 December 1963. Photo : Dorine van der Klei.

- ## TOPOS



L'Art S'ENSEIGNE-t-il ?

À qui ? par Qui ? coMmenT ?

Il y a des pratiques qui se transmettent, d'autres qui s'inventent. L'esprit d'invention se transmet-il ? L'art est-il un domaine où côtoyer un maître est la seule manière d'acquérir l'expérience ? L'art est-il le seul mentor de l'art ? Son apprentissage est-il quantifiable ? Peut-on transmettre des perceptions ? Quelles sont les postures adoptées par l'artiste qui enseigne ? S'agit-il d'acquérir un savoir-faire ou un savoir-être ? L'œuvre génère-t-elle de l'expérience ? Quelles sont les répercussions des nouvelles technologies sur le transfert de l'expérience en art ? Quel est le rôle de l'histoire de l'art dans l'apprentissage ? L'espace nécessaire à la transmission de l'art est-il plus large que le cadre légal qui le cerne ? Quel est le lieu de cette transmission ? Y a-t-il, pour la transmission du savoir, une exception artistique ?

D'un côté, les diplômes se multiplient dans les institutions d'enseignement ; de l'autre, des gens comme James Elkins publient des textes, comme « Fourteen Reasons to Mistrust the PhD in Studio Art » dans lequel il affirme : « Personally, I would like to enlist most of the world's art practices as examples of kinds of work that would not be suited for PhD-level research / Personnellement, je donnerais volontiers la majorité des pratiques artistiques comme exemples de types de travail qui ne correspondent pas à une recherche de niveau doctoral. » Pendant ce temps, ici et là, des ateliers sont tenus dans des lieux parallèles : infrastructures minimales, impact maximal.

L'unanimité requise dans l'évaluation de l'apprentissage de la plupart des matières est suspecte depuis que l'ensemble de la mémoire collective est rendu disponible sur un terminal informatique près de chez vous. À quoi bon entraîner un étudiant – et l'ensemble de ses collègues – à se rappeler de manière uniforme le rôle d'une enzyme ou la façon d'appliquer la formule du rapport entre la masse et l'accélération si ces données sont immédiatement disponibles à quiconque possède un téléphone que l'on prétend intelligent ? Quel est le rôle de l'institution d'enseignement quand la totalité de l'information est numérisée et mise en réseau ?

Ce n'est pas pour rien que l'art se tient en équilibre dans cette mouvance : c'est qu'il ne s'agit pas, ici, d'informations. Ou, en tous cas, pas seulement. Il s'agit d'abord d'expérience : pas l'expérience sur l'objet du modèle scientifique ; l'expérience singulière du sujet, comme le distingue et l'élabore Marcel Jean dans ce dossier. Alors que l'accumulation d'informations fixées nous ramène à une religion scientifique du livre, l'art continue de chercher des moyens de garder l'expérience en mouvement. Nous avons demandé à plus d'une douzaine de personnalités du monde de l'art de nous donner quelques idées sur la transmission de l'expérience, en art ou par l'art. Leurs réflexions sont offertes aux vôtres dans les pages qui suivent.

JOCELYN ROBERT rédacteur invité

Spécula tiOns Télépa thiqUES

► GRÉGORY CHATONSKY

Je ne dis pas que
tout ce qui va suivre est faux
ni que c'est vrai ni non plus
que ce n'est ni faux, ni vrai,
ni vrai-et-faux, ni un peu faux
et un peu vrai.¹

J'arrive dans une salle. Je ne connais pas ces personnes. Les premières heures se passent de façon monotone : plan de cours, critères d'évaluation, entente, méthodologie. Je parle, ils me donnent leur nom. Il faut sans doute en passer par là. Progressivement, le discours s'épuise, je cherche mes mots, je fouille mes notes. Il faut commencer. Je sais bien que tout ceci nous éloigne de notre cœur. Je propose des définitions, je les critique, je fais des références, je cherche une intuition, une réaction, une réponse, je suis encore dans le langage. Je suis porté par ma propre énergie et quelques regards dont je suppose la complicité. Je ne veux pas être excessivement affirmatif. J'essaie de partager avec eux un problème, quelque chose de vital, un point de départ et une ligne de fuite. Je leur pose des questions, je veux leur laisser une place, je cherche leurs désirs. Certains bâillent, d'autres résistent. Je ne sais pas quoi en penser, et mon cœur bat au rythme de ce flottement inconsistant. Pourquoi sommes-nous réunis dans cet espace ?

Ceci pourrait être aussi une exposition, la transmission d'une expérience, c'est-à-dire d'une perception. Sans doute est-elle structurellement opaque à elle-même, comme si, toujours, elle s'écartait, se rejoignant par le bord extérieur d'une fêlure.

Quelques semaines plus tard, je parle à l'un d'entre eux du projet qu'il envisage de réaliser. Je l'écoute, puis je réagis en essayant de relever les points positifs. Pourquoi aurais-je quelque chose à dire ? Suffit-il de donner mon avis ? Et quelle est la légitimité de celui-ci ? Je me concentre pour comprendre ce qui le pousse à faire ceci plutôt que cela. Je m'adapte et je me méfie de ma propre autorité, de mes désirs projetés. Je veux que ma place reste vacante afin d'accueillir sa singularité. Il hésite et bafouille, il demande des conseils et des règles, il exige parfois une autorité. Je parle de ma position, de la sienne, je commence à *autoréférentialiser* la situation dans laquelle nous sommes. Il me parle de sa difficulté à parler, à expliquer ce qu'il projette de faire. Je lui dis qu'il faut éviter le commentaire et la justification. « Alors que faire ? » me demande-t-il logiquement. « Considérer toutes choses comme une action : le langage comme l'art. On peut aussi se taire et ne rien faire. » Il me fixe, interdit, puis il continue à parler du projet avec ses mots. Je me tais, le regardant avec plus d'intensité, cherchant peut-être par là à découvrir au-delà ou en deçà de son discours la possibilité même d'une œuvre à venir : le non-encore-imaginé par lui ; quelque chose qu'il ne sait pas (encore).

La situation des enseignants et des étudiants en art diffère à plus d'un titre de ceux d'autres disciplines. Si habituellement le professeur peut amener ses élèves à un niveau commun dont il a la maîtrise, la connaissance étant universelle – si ce n'est en acte, tout du moins virtuellement –, il doit procéder en art de façon quasi inverse en stimulant l'individuation de chacun, divergente des autres, jusqu'à mettre en défaut une échelle d'évaluation commune qui supposerait une valeur généralisable et une autorité surplombante (celle de l'enseignant). Il doit permettre la dissemblance plutôt que la ressemblance. Il ne peut avoir la prétention de connaître mieux que ses destinataires la définition et l'extension du domaine considéré, celles-ci pouvant en effet être bouleversées par leurs interventions. Lorsque Braque et Picasso « inventent » le cubisme analytique, celui-ci ne devient pas *vrai* à la manière d'une théorie de la science physique, et pourtant il n'est pas non plus *faux*. Il n'est pas descripteur, mais prescripteur : il produit un nouveau champ de réalité. Ce caractère inuniversel, qui suspend la conception scientifique de la vérité, met-il en faillite l'art comme connaissance ? Ne place-t-il pas l'enseignant dans une essentielle précarité ? Si l'art est singularité, à quel titre le transmettre ? Et quel serait le contenu de cette transmission ? Comment, par ailleurs, transmettre, fût-ce même de simples compétences techniques, dans un monde soumis à des transformations permanentes, chaque innovation venant en chasser une autre ? L'enseignement des arts n'est-il pas à ce titre un sol instable tant du point de vue de la *res cogitans* (l'art comme concept) que de la *res extensa* (l'art comme pratique) ?

En retraçant mes sentiments mêlés devant un public de prétendants artistes, je retrouve une émotion que nous partageons : le sable mouvant de l'art est ce que nous aimons et ce que nous souhaitons opposer à toutes les certitudes calculatrices du monde contemporain. Ce qui pourrait sembler une inutile vacuité recèle un secret plus important

qu'un champ disciplinaire particulier et embrasse toute communication et toute transmission parce qu'il en affecte les conditions de possibilité. Quel est cet enthousiasme qui nous étreint en cours, parfois déçu, souvent approché, jamais réalisé ni même défini ? Quelle est l'intensité que nous recherchons aux côtés des étudiants ? J'aimerais réfléchir à cet écheveau d'affects tissé entre le destinataire et les destinataires d'un cours comme une expérience proche de la transmission de pensée. Cela s'apparenterait aux tentatives actuelles d'accéder par des lecteurs neurologiques aux pensées les plus intimes, mais aussi, en suivant l'analyse de Cassou-Noguès (2011), aux pensées qui sont inapparentes pour leur porteur même. En d'autres termes, l'enseignant devrait être capable de lire les pensées indépendamment des mots (qui souvent en obscurcissent l'accès) et d'anticiper les pensées à venir ou inconscientes. L'œuvre d'art serait-elle alors le non-encore-imaginé ? Lire les pensées et transmettre l'expérience, n'est-ce pas l'impossible même auquel se confronte l'art ? *Brainstorm*² (1983) raconte l'histoire de deux scientifiques qui, après dix ans de recherches, parviennent à mettre au point un système permettant d'enregistrer et de restituer les sensations d'une personne. Cette communication dénuée de langage permet un rapport sans méditation, absolu donc, de percept à percept. Alors que le couple est en train de se séparer, l'homme et la femme échangent leurs sensations et se rendent compte de leur amour persistant (on se sépare à cause du langage qui est structurellement inadéquat). Puis, au fil d'un complot militaro-industriel, la femme meurt d'une crise cardiaque et l'homme n'a de cesse d'accéder aux derniers moments de l'être aimé au bord du précipice de la mort, qui voit la fin, au double sens du terme, de la pensée³, soit aussi la fin de l'expérience : penser le hors-pensée, expérimenter le hors-expérience. On sait que la lecture du cerveau suppose la corrélation entre des variations neurologiques quantifiables et l'état psychique, mais celle-ci ne peut être vérifiée que par le cobaye lui-même, de sorte qu'il est impossible de distinguer l'analyse de l'effet. C'est pourquoi la transmission de l'art peut être comprise comme une transmission de pensée, en un sens spéculatif : il suffit de croire que cela fonctionne sans incohérence manifeste pour se comporter adéquatement et produire les effets de cette opération. Si l'on croit que la machine (le professeur, le psychanalyste, l'œuvre) fonctionne, on pense ce qu'elle pense de nous. Les « connaissances » diffusées en cours, qu'elles soient techniques ou théoriques, fonctionnent telle l'expérience de visualisation menée à Berkeley⁴ dans laquelle la capture de l'image cérébrale produite par le cobaye pendant le visionnage est comparée à une base de données constituée de millions d'images, visionnées préalablement par d'autres cobayes, et de l'état cérébral qu'ont provoqué lesdites images.

Effond(r)ement / Nous sommes face à face, essayant d'échapper au silence qui grandit. Derrière ses mots, il y a sans doute le désir de se conformer à ce qu'il croit que j'attends, et mon attente est ce que je crois qu'il attend, selon le principe du *feedback* herméneutique précédemment décrit. Profonde fatigue et sentiment de vacuité : à quoi bon cette énergie dépensée et de quoi parlons-nous ? Moi-même, le supposé enseignant, j'aurais bien du mal à définir notre objet. Pire encore, je cherche à repousser les limites de cette définition, estimant paradoxalement que la définition de l'art suppose sa dislocation, un mot se détruisant lui-même, un mot contre tout le langage. Nous nous perdons dans un labyrinthe que nous pas construisent. La forme de l'art entre en dépression, nous tournons autour, tentant de respecter les contours de ce non-objet, fragile et délicat, diaphane. L'échec n'en est pas un. L'étudiant doute, moi aussi. Nous nous effondrons, puis nous remontons la pente, côte à côte, car nous voulons encore y croire, croire à ce que nous partageons sans le connaître, à cette œuvre à venir, à cet incalculable vers lequel nous tendons et qui peut-être adviendra. La vacuité de l'art n'est pas un accident, mais le sentiment qui accompagne sa structure : le néant comme création, l'effondrement comme fondement. Au commencement : la béance. Il y a bien sûr en cela une anomalie par rapport au régime social commun qui est instrumental et qui doit rendre des comptes. De quoi parle-t-on ? À qui parle-t-on ? Selon quels bénéfices espérés ? Il faut circonscrire et définir. L'art pèse peu en ce monde ou, plutôt, son champ

gravitationnel, aussi infime soit-il, entraîne dans son sillage tout le reste, selon un mouvement très lent et imperceptible, d'où la peur de certains étudiants de se perdre (sans travail, sans avenir et sans reconnaissance sociale). Comment faire face à la vacuité de ces objets volants au ralenti dans l'espace ?

L'enseignement en art consiste en un métadiscours (quels sont les règles du jeu, les agencements possibles et leur variabilité infinie ?), mais aussi en une faculté de réalisation matérielle. C'est le passage à l'acte. Cette matière est technique. Pourtant, le monde de l'art semble encore particulièrement méfiant quant à cette dimension technique, opposant souvent les disciplines artistiques comme autant d'écoles dans l'école. Les étudiants sont eux-mêmes un peu perdus en ce domaine, et on peut le comprendre. Depuis les premiers soubresauts de la révolution industrielle, la terre a été colonisée par une production d'objets toujours grandissante. Elle ne relève pas seulement d'une dimension matérielle, mais aussi idéologique. C'est le consumérisme qu'on retrouve dans toutes les strates de la société et qui articule la libido et l'appropriation normalisée des objets. La caractéristique principale des objets techniques est leur instrumentalité : ils servent à quelque chose, et c'est de cette apparente servitude dont on tire un plaisir, chaque objet étant l'accroissement de notre être. Or, le capitalisme avancé a inventé l'innovation permanente, ou plus exactement l'obsolescence programmée, pour que le désir ne puisse pas se fixer, qu'il passe d'un objet à un autre, sans jamais s'arrêter nulle part. Cette véritable fuite en avant a bien sûr des conséquences fondamentales sur l'enseignement, puisqu'aucun savoir technique n'est stable et que chaque connaissance est chassée par une autre. Que peut-on alors apprendre à faire ? Quel accroissement d'être est possible dans cette configuration ? Si plusieurs stratégies artistiques ont vu le jour au cours du temps, celle qui nous semble la plus radicale a été engagée par le *ready-made* duchampien. Il consiste non pas à créer de nouvelles fonctions (plus adaptées à l'expérience esthétique selon une logique de résistance), mais à suspendre la notion même de fonction dans sa généralité la plus vague (selon une logique apathique). On pourrait décrire toute une partie de l'art moderne et contemporain comme la valorisation de l'incident dans son autonomie. Il y a bien des objets techniques, mais ceux-ci sont sans fonction, et cette reprogrammation du code source du *hardware* entraîne une reconfiguration esthétique. En effet, que faire de techniques inutiles ? Si la fonction des objets disparaît, n'est-ce pas le monde lui-même en tant que monde qui se déstructure ? N'est-ce pas là encore une création du néant ? Suspendre l'instrumentalité anthropologique et rendre ainsi les objets à leur technicité même, c'est sortir ces choses de leur soumission.

Comme le remarque Jonathan Crary (2013), il serait absurde de croire en un tournant technique, par exemple en une révolution numérique. Ce qui importe n'est pas la comptabilité des changements discrets, mais le flux continu de cette transformation qui impose à l'être humain une adaptation permanente de ses connaissances et de ses habitudes corporelles. Il n'y a en ce sens aucune technique déterminante, car le flux ne s'incarne de façon privilégiée dans aucune d'entre elles. Il ne cesse de s'échapper d'une forme à une autre, disparaissant au moment même de son annonce selon la logique du *vaporware*. On voit bien que la *res cogitans* et la *res extensa* sont toutes les deux néantisées : quelque chose manque, quelque chose n'est pas à sa place ; et le néant n'a ici rien de négatif. Il ne s'agit plus de découvrir un ordre sous-jacent à ce désordre en discriminant les bonnes des mauvaises techniques, mais d'entrer dans le flux de ce « chaosmos » (Deleuze et Guattari), dans un monde qui n'est pas déjà donné, prévu, conçu, mais en cours de conception : (in)stabilité de la marche et de la musique.

Les caractéristiques de notre environnement technique affectent la détermination de l'art et permettent d'expliquer l'apparent paradoxe d'un constructivisme du néant. L'œuvre d'art est non seulement inadaptée, elle ne répond à aucun besoin préalable et, si elle n'a pas lieu, elle ne manque pas ; de surcroît, elle est contingente dans son *advenue* même : elle peut avoir lieu de telle ou telle manière, et cette manière est indifférente. Nous pourrions déterminer l'idéologie de notre monde comme la recherche d'une nécessité absolue, alors même que nous

nous confrontons à une contingence phénoménale – le discours de la finance en est sans doute le symptôme le plus grotesque et tragique. L'œuvre d'art non-encore-advenue est l'affirmation d'une contingence : elle peut avoir lieu, elle peut avoir lieu de différentes manières, elle peut sans pouvoir. Ainsi, dans le cadre d'un cours ou d'une exposition, il est difficile de faire entrer l'œuvre dans la nécessité d'une explication. Pourquoi faire cela ? Pourquoi utiliser telle technique et donner telle forme ? On peut bien se fonder sur l'organicité d'un fond et d'une forme, mais la vacuité guette toujours. Il faut donc en prendre son parti et l'affirmer radicalement, transmettre précisément ceci à l'étudiant : il n'y a nulle raison dernière, nulle théologie, fût-elle sans dieu. Jean-François Lyotard, parlant du *Grand Verre*, avait proposé la très belle formule d'« inconsistance conquise » pour problématiser ce cheminement de l'art ; l'inconsistance non pas subie, mais celle qu'on conquiert en la laissant être puisqu'elle est déjà donnée. Avancer avec cette inconsistance, toute proche, en résistant à tout effet de maîtrise, tout langage (fût-il inchoatif, ce qui toujours nous guette) diminuant le trouble de cette vacance. Quelque chose manque et cette chose (n'est) rien. Ce n'est pas une contradiction logique, mais un paradoxe intensif qui permet de comprendre comment la transmission peut avoir lieu en l'absence de tout objet, en l'absence même de toute corrélation, de tout terrain d'entente. On écoute le néant, ce qui permet aussi de comprendre pourquoi le retour marqué depuis plusieurs années à des techniques dites traditionnelles et artisanales n'est en rien un mouvement réactionnaire en art. Le monde est alors métastable : rythmes lents, savoirs constitués et préindustriels que l'on retrouve aussi dans la mouvance du DIY (*do it yourself*), alliant les technologies numériques et l'artisanat. La contingence de la transmission des savoirs et des perceptions est aussi la contingence des découpages disciplinaires. Notre monde est *analogical* : ni/et/ou. Ce qui importe, ce n'est pas les positions des disciplines, mais la barre oblique entre elles, l'inconsistance conquise.

Performances / Les étudiants sont par deux devant les ordinateurs. Nous ouvrons un quelconque logiciel de programmation. Certains sont déjà intéressés, mais ce sont les autres qui m'intéressent, car les premiers apprendront seuls. Nous entrons dans le code. Je parle de formalisation en prenant des exemples simples, une balle qui rebondit sur un mur : comment déplacer un pixel dans le cadre de l'écran ? Je passe de cette représentation déterministe aux fonctions aléatoires associant une valeur stable et une valeur indéterminée. Nous appliquons cette variation aux pixels, aux couleurs, aux lignes ; parfois nous allons un peu plus loin en affichant des données provenant d'Internet selon le même principe. La réaction des étudiants, au départ, est souvent un rejet parce que, selon leurs dires, ils ne sont pas là pour faire des mathématiques, mais de l'art. J'insiste pour qu'ils apprennent quelques principes de programmation, nous continuons. Par cet apprentissage, chercherais-je à les transformer en informaticien ? Défendrais-je ma discipline ? Il me semble que l'expérience des variables numériques, dans ce qu'elle peut avoir de plus simple, a une profonde valeur heuristique qui dépasse largement un champ disciplinaire parce qu'elle est la preuve vivante de la « nécessité de la contingence » (Quentin Meillassoux, 2006). La variable est en effet de la forme $n + 1$, qui provoque une variation objective (le déplacement d'un pixel sur l'écran) et une variabilité subjective (l'impression sensible provoquée par un ensemble de déplacements). La variable est en même temps déterminée ; on peut la formaliser, mais ses effets sont indéterminables, on ne sait pas ce que cela va donner. On a certes une idée du spectre de variabilité mais pas de son actualisation discrète, de sorte que la contingence est une ressource réelle de production artistique. La béance est.

La programmation informatique a aussi l'avantage de rendre inextricable un langage logico-mathématique qui est formel et une absence radicale de sens. Les signes ne sont pas, comme on pourrait le croire, des symboles ; ils ne renvoient pas à autre chose qu'à eux-mêmes, entretenant par là des liens forts avec l'autoréférentialité artistique. Derrière l'apparente gratuité des jeux formels, des glitches et autres perturbations auxquels se livrent beaucoup d'étudiants, il y a la joie affirmative d'une forme s'autoalimentant, d'images évoluant sans eux comme s'ils aména-

geaient le champ esthétique de leur absence. L'inconsistance conquise pourrait bien être un économiseur d'écran traçant des pixels sur l'écran dans un bureau déserté la nuit. Personne n'est là pour le voir, et pourtant les figures s'agitent. C'est ainsi que la programmation qui lie le contrôlé à l'incontrôlable, la variable finie à la variabilité infinie, ne se restreint pas au domaine des arts dits numériques, mais est une véritable conception du monde dans son advenue, dans son ontologie. L'apprentissage de la programmation est la transmission d'une expérience de *variance* des phénomènes et notre capacité à produire au cœur de cette incertitude. Pourquoi faire de l'art ? Parce que c'est quelque chose en plus et que, sinon, cette chose ne serait pas. Il y a de l'encore-imaginé qui peut advenir, et l'art devient l'unique activité alliant le possible et la production. On ne recherche plus dès lors du sens derrière les formes qui s'affichent, tout comme on ne cherche pas à transmettre un contenu défini de pensée dans la télépathie technologique. On sait que le sens émerge dans la transmission même, qu'il n'y a nulle antériorité à ce moment précis, que l'effet est la cause.

Deux amants sont étendus et disposent chacun d'un lecteur neurologique. Il ne leur est plus nécessaire de demander à haute voix une cigarette, déjà l'autre l'offre. Répond-il au besoin préalable parce qu'il l'a lu ou provoque-t-il un besoin que nous concevons comme antérieur parce que nous supposons que la machine fonctionne et que ce qu'elle anticipe doit être exact ? Est-il même nécessaire de parler ? Pourquoi échanger des mots si ces lecteurs sont supposés fonctionnels ? Il y a une rétroaction de la lecture sur le lisible, c'est-à-dire sur les pensées. Nommons cette boucle la performativité technologique. Celle-ci est déjà un état de fait quotidien dans l'ensemble de nos activités où nous ne cessons de convertir l'anticipation en rétention, nous plongeant dans un passé qui n'a pas encore eu lieu, dont le *feedback* vient de l'avenir. De la même façon, il est impossible de distinguer la cause et l'effet dans l'enseignement ou dans une exposition. Un professeur ou une œuvre est « supposé savoir » et conditionne le savoir dont lui-même dépend.

Il faudrait décrire avec précision les fils entrelacés de ces parcours récursifs, sans croire qu'on peut les décomposer chronologiquement et causalement, pour comprendre comment à partir d'un néant une transmission peut avoir lieu. L'œuvre d'art est une place vide autour de laquelle l'intentionnalité croit être une cause, alors qu'elle est un effet ondoyant de surface. Dès lors, la transmission est une transmission contingente (le discours n'a pas d'autorité parce qu'il n'est pas antérieur à l'écoute ; il est travaillé par elle) de la contingence (il y a une indifférence entre ce qui a lieu et ce qui n'a pas lieu, car ce qui importe ontologiquement est moins ce qui est que le possible). La télépathie spéculative est ce par quoi commence l'art. ◀

Notes

- 1 Jean-François Lyotard, *Les transformateurs Duchamp*, Galilée, 1977, p. 13.
- 2 www.hyperbate.fr/dernier/?p=22632.
- 3 On retrouve cette idée dans *Strange Days* (1995).
- 4 www.youtube.com/watch?v=nsjDnYxJobo.

GRÉGORY CHATONSKY vit à Montréal. Il a suivi des études d'art, de philosophie à la Sorbonne et de nouveaux médias aux Beaux-Arts de Paris. En 1994, il fonde incident.net, l'un des premiers collectifs d'artistes sur Internet. Il enseigne dans des écoles d'art (Paris IV, Le Fresnoy, UQAM, etc.) et poursuit un travail de recherche financé par le FQRSC et le CRSH. Il aborde de multiples supports (dessin, gravure, sculpture, installation, performance, netart) en questionnant la relation trouble entre les technologies et les affects. Les nouvelles formes de fictions numériques, les flux et la destruction sont certaines de ses thématiques. Dernièrement, il a exposé en solo au Musée d'art contemporain de Taipei. Il prépare une exposition au Centre des Arts d'Enghien les Bains en avril 2014. Il est représenté par la galerie Xpo à Paris. <http://chatonsky.net>

tRAnSférer, trAnsMeTtre l'ExpérienCe

► MARCEL JEAN

Il semble que ce soit beaucoup plus ce qui est entendu par le terme d'expérience que son mode de transmission qui fasse question actuellement et qu'il faille d'abord interroger. En effet, de quelle expérience s'agit-il ? Qu'est-ce que ce mot implique dans un contexte d'art ?

Il s'agit d'un concept dont le sens s'est beaucoup transformé à travers l'histoire, et l'ambiguïté que le terme véhicule dans notre modernité est beaucoup déterminée par l'évolution de la science comme mode de connaissance. Tout se passe comme si le sens originel du mot s'était fracturé de l'intérieur, ouvrant sur deux possibilités d'interprétation. Il suffit de mesurer la différence dans les expressions « faire des expériences sur quelque chose » et « faire l'expérience de quelque chose ». Dans le premier cas, l'expérience porte sur l'objet, vise une maîtrise sur l'objet ; dans le second, c'est le sujet de l'expérience qui est impliqué. En ce qui concerne l'art, le sujet est impliqué, et il s'agit de faire l'expérience du sens, expérience incompatible avec l'idée de certitude et où la maîtrise s'avère plutôt une conséquence. Ce concept d'expérience est très positif pour approcher le mode de manifestation du sens en art, il permet de dire que l'art n'exprime que lui-même, comme Stravinsky l'avait déjà énoncé en parlant de la musique qui n'a pas pour projet d'exprimer des sentiments humains, mais d'exprimer le monde, la beauté du monde. Rilke, quant à lui, alors qu'il méditait sur la poésie à venir et sur les difficultés du parcours, a fait la réflexion suivante : les vers ne sont pas des sentiments mais des expériences. Le terme *recherche* que l'on introduit en art et qui est emprunté à la science me semble renvoyer au premier concept d'expérience. Le terme *invention* qui est aussi proposé se rapproche beaucoup plus de l'expérimentation technique. Ce qui ne veut pas dire que l'art ne profite pas des inventions techniques.

L'art se donne dans une présence ; il se donne et agit. Si l'on cherche à dire comment son sens se manifeste, comment il se montre, il faut utiliser des verbes d'action. L'art dérange, trouble, inquiète, procure une émotion, affirme une présence, donne des sensations. L'art choque : dans l'état de désespérance spirituelle où il voyait son époque, Baudelaire pensait même que le choc était devenu l'expérience ultime de l'art. Cette expérience, qui renvoie à un moment de l'être ou à un état vécu, ne peut se transférer, ne peut se transmettre comme une connaissance ; on ne peut que la *partager*, car le faire, la pratique de l'art, c'est l'expérience. C'est bien là que le débat à propos de la transmission d'un savoir sur l'expérience de l'art prend tout son sens, aussi bien pour l'artiste que pour l'historien de l'art.

Qu'est-ce qui peut s'enseigner en art et comment cet enseignement est-il possible ? Il faut premièrement faire le constat suivant : l'art dans son mode d'être et d'arriver en présence touche à quelque chose d'originel, ce qu'implique d'ailleurs le terme même d'expérience dans son sens premier : quelque chose qui n'a pas encore été vu et qui est en même temps familier, un « invu », marqué d'une « inquiétante étrangeté », selon l'expression de Freud. La seule entrée dans ce monde à venir est l'ouverture d'un espace de jeu. Je ne parle pas ici de ludisme mais de la structure même du jeu. Dans le rapport au monde, dans le rapport au

temps et dans le rapport à l'autre, il y a beaucoup de parenté entre la structure du jeu et l'espace de l'art. Le jeu situe dans un espace autre les gestes et les actions qui, dans le courant de la vie normale, n'auraient aucun sens. Dans l'espace du jeu ces gestes deviennent conséquents et prennent un sens particulier pour la suite de la joute. C'est la raison pour laquelle certains gestes peuvent paraître ridicules si l'on n'entre pas à l'intérieur de cet espace. Dans son rapport au temps, le jeu présente beaucoup de similitudes aussi avec le monde de l'art. Le passé, le présent et le futur sont dans un rapport dialectique constant. Dans l'espace du jeu, l'antériorité s'avère les règles : ce sont elles qui déterminent la pertinence ou la valeur relative des différentes actions ou des divers événements à venir.

**L'art se donne dans une présence ;
il se donne et agit. Si l'on cherche
à dire comment son sens se manifeste,
comment il se montre, il faut utiliser des
verbes d'action. L'art dérange, trouble,
inquiète, procure une émotion, affirme
une présence, donne des sensations.**

En ce qui concerne l'art, l'antériorité, c'est l'histoire. Cependant, ce passé, contrairement au jeu, ne détermine pas les règles. Bien que se situant dans l'histoire et faisant l'histoire, une pratique d'art ne répète pas les formes qui se trouvent dans l'histoire. L'originalité de l'art place l'artiste dans la position de l'éternel retour que Nietzsche avait bien identifié, toujours le même et toujours différent, ce qui signifie que l'art n'évolue pas comme la science ou les techniques. Dans l'espace de jeu de l'art, ce sont les objets qui sont en jeu, ce sont les relations les faisant tenir ensemble qui deviennent les règles. Or, ces règles sont propres à chaque œuvre et en déterminent la singularité (œuvre considérée ici dans les deux sens du terme). Dans cet espace particulier, on peut emprunter des objets mais non des formes ; c'est la compréhension utile de l'histoire. C'est d'ailleurs cette compréhension et cette imbrication dans l'histoire qui permettent un recyclage perpétuel des objets. Ces objets sont multiples et se profilent sur plusieurs registres. Ils ont cependant quelque chose en commun : ils sont toujours concrets.

La tâche de l'artiste, et peut-être le rôle de l'enseignement, serait ainsi d'identifier les différents objets qui entrent dans cet espace de jeu. Comme dans toute activité de pensée, les objets ne viennent jamais tout seuls ; ils sont toujours accompagnés de concepts. Les concepts sont importants, car ce sont eux qui, en activant les mouvements et déplacements des objets, ouvrent sur la possibilité de l'expérience ; ils viennent de plus cautionner l'expérience en se portant garants de son inscription dans le concret de l'œuvre et assurent en même temps la possibilité du partage. Ce sont aussi les concepts qui sont responsables

des relations en jeu dans chaque œuvre et qui, dans le moment de son élaboration, en déterminent les règles. Paradoxalement, ce sont les règles, à découvrir pour chaque pratique ou pour chaque œuvre, qui permettent le dialogue. Le repérage des relations nous fait entrer au cœur même de l'action où se joue le sens de l'œuvre.

Ces relations sont plurielles, parfois complexes, mais fonctionnent toujours sur deux plans, ce qui annonce une différence qui peut devenir déterminante pour la richesse de l'expérience. Il y a d'abord les relations qui nous renvoient à l'extérieur de l'œuvre. Ce sont les relations qui sont les plus faciles à repérer parce qu'elles s'appuient sur une reconnaissance. On pourrait dire qu'elles sont pauvres en expérience possible, qu'elles viennent plutôt conforter le sens qui est déjà donné. Puis, il y a les relations qui se déploient à l'intérieur de l'œuvre, très souvent. Plutôt que d'être recherchées, elles donnent l'impression de surgir de l'œuvre, elles annoncent le moment de l'expérience propre de l'art. C'est la plus fragile, la plus risquée. Ce présent touche à une certaine limite, limite du connu et du senti.

Le repérage des relations nous fait entrer au cœur même de l'action où se joue le sens de l'œuvre.

Le concept de limite est très conséquent pour la compréhension de ce débat. Il marque le lieu originel de l'expérience et trace la frontière entre l'attendu et une possible transcendance. Dans chaque pratique individuelle, cette transcendance rencontre la notion de valeur. Dans l'espace du jeu, la valeur, acceptée par convention, est relative et contingente ; elle devient, dans l'espace de l'art, déterminante et absolue, engageant la totalité de l'être. ◀

MARCEL JEAN a une pratique d'atelier en peinture, en dessin et en sculpture depuis les années soixante à Québec. Il est professeur titulaire à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université Laval depuis 1970. Il a aussi réalisé plusieurs œuvres intégrées à l'architecture et au cadre urbain et présenté de nombreuses expositions dont deux rétrospectives en 1967 et 1982 au Musée National des Beaux-Arts du Québec. Mentionnons enfin un intérêt soutenu de l'artiste pour la pensée théorique concernant les pratiques de création, qui s'est concrétisé par des écrits et prises de position entre autres dans le cadre de colloques tels que ceux de l'ACFAS.



> Autour du feu, Festival de contes autochtones Atalukan, Mashteuiatsh, août 2013.

tRAnsferts d'EXpérienCes

► GUY SIOUI DURAND

AutoUr dU feu, eN clAsSe ou eN réSidence

Cet article aborde des questions relatives à l'enseignement de l'art et aux pratiques artistiques. J'ai instantanément apprécié l'expression, mais je la préfère conjuguée au pluriel : « transferts d'expériences ». Plusieurs angles et autant d'exemples vécus y convergent, à commencer par ma position d'intellectuel amérindien, pour qui l'importance de la transmission est incontournable dans un monde hypermoderne complexe. C'est en ce sens que le présent essai traite des transferts d'expériences sous trois aspects connexes et complémentaires :

- 1) la dualité plus vaste entre l'inné et l'acquis au regard des nouvelles avancées scientifiques et technologiques ;
- 2) le choc entre la tradition à échelle humaine et l'impact de l'innovation sur les enjeux de l'enseignement de l'art ;
- 3) l'examen de trois types de transferts d'expériences comme art.

De l'humain à l'inhumain / Quelles sont la part de l'inné et celle de l'acquis dans nos vies ? Cette interrogation est fondatrice des sciences biologique et anthropologique. L'acquis ne serait-il qu'une superficialité dont la conscience activée par le cerveau amplifierait l'importance, alors que l'essentiel est transmis de manière innée ? Sous cet angle, il n'y aurait qu'un transfert d'expérience premier et inexorable : engendrer la vie à l'échelle de l'univers ; mettre au monde à l'échelle des êtres vivants.

À cet égard, chez les humains, donner la vie serait un transfert d'expériences matricielle, génétique et biologique, qui détermine leur bagage d'aptitudes, leur potentiel de développement, et est la base de leur destin. Ce passage premier devient la plateforme de survie pour un second apprentissage (famille, communauté, époque) à des degrés variables selon les êtres vivants, leurs niveaux d'autonomie et de socialisation, et leurs mécanismes d'apprentissage.

Que ce soit autour du feu, autrefois, pour nous, Amérindiens, ou à l'époque de la cité grecque pendant la marche sur la place publique où l'on réfléchissait philosophiquement comme Socrate, ou encore lors de la graduation annuelle et de la fréquentation des salles de classe et de la bibliothèque avec ses écritures et livres de référence, le modèle de proximité entre élèves et professeur a perduré.

Que l'on se trouve dans des laboratoires de recherche aux protocoles scientifiques ou seul devant un écran d'ordinateur aux programmes d'intelligence artificielle assistant le cerveau, une césure fondamentale semble toutefois s'opérer. Au regard de la tradition orale, des dialogues et des interrelations, bien que médiatisées par des ouvrages de référence et des exercices comme l'enseignement de la vie et de l'art à l'échelle humaine, les nouvelles avancées de la technologie et de la culture numérique changent le paradigme : aujourd'hui, nos manières de créer et d'analyser doivent composer avec l'inhumain ! Voyons voir.

Autour du feu / *Les anciens de la région étaient rassemblés cet hiver-là pour élire un très célèbre capitaine. Ils ont coutume, en de telles occasions, de raconter les histoires qu'ils ont apprises concernant leurs ancêtres les plus éloignés afin que les jeunes gens qui sont présents en gardent le souvenir et puissent les raconter à leur tour quand ils seront vieux. Ceci afin de transmettre à leur postérité l'histoire et les annales du pays... (Aussi) les vieux conteurs Hurons [sic] s'assoient près du feu par des soirs de lune, se racontent des légendes délicieuses comme aussi les plus extravagantes¹. Cet extrait des Relations des jésuites (1645) peut-il, près de quatre siècles après, demeurer d'actualité ?*

Du point de vue amérindien qui est le mien, les transferts d'expériences sont immémoriaux et fondamentaux. La transmission orale se fait en présence réelle d'un harangueur, nécessitant une attitude d'écoute *in situ*, ce qui s'appelle « être initié ». Cela vaut pour l'héritage (mythes, récits, légendes, interprétations du territoire, traités et alliances scellés par les wampums). Cela vaut encore pour la fabrication d'un canot d'écorce, d'une paire de raquettes ou d'un tambour.

Amérindien qui assume son héritage et sa différence culturels², ma scolarisation fut grandement canadienne-française (québécoise) et nord-américaine. Elle a été celle de ces modes d'apprentissage en mutation et d'un passé difficile. Le mode amérindien de la *transmission*, s'il persiste, a été gravement mis à mal. La scission du mot en *transe mission* traduit bien la période historique de censure par l'évangélisation chrétienne forcée, la solution des réserves et des pensionnats comme moyens d'acculturation et d'assimilation, l'interdiction des rituels et de la langue reléguant les pratiques de transfert du savoir dans une clandestinité de survie. Mis ensemble, mon héritage amérindien et mes aventures interculturelles dans l'art ont fait de moi un enseignant, un écrivain sociologique critique et un commissaire indépendant.

Sur la place publique / Toutefois, cette socialisation première amérindienne, faisant perdurer un mode d'initiation prétendant que la mythologie et les rituels persistent comme une des façons de comprendre et d'être au monde, n'est qu'une vision spécifique, qu'un aspect du phénomène de la connaissance en partage. Les enseignements religieux ont vite été relativisés par l'apport des sciences humaines et de la pensée

scientifique. À cet égard, il importe de rappeler la philosophie du dialogue comme rencontre entre la pensée racontée et la réflexion nomade, investissant les places publiques, que la vie scolaire et l'univers des réseaux d'art maintiennent avec leurs colloques, conférences et exercices publics.

Sur une très longue période, la religion et la philosophie chrétiennes ont développé de manière dominante les balises d'une compréhension d'un univers dédoublé, hérité des mythologies autochtones et antiques, qui instaure la division entre un en-haut et un ici-bas, le ciel et la terre, le monde du divin et celui de l'humain. Ces sociétés, dites traditionnelles, se sont modélisées sur la révélation par le culte religieux et l'évangélisation, même de force, mais aussi par une laïcisation progressive fondée sur l'apprentissage par cœur, le mimétisme (les copistes) et la relation des métiers apprenti/maître. La théologie impose de croire en la transcendance immuable (la foi et ses églises).

La modernité philosophique, herméneutique et psychologique insinue l'introspection (« connais-toi toi-même » : l'individu devient le centre de l'univers) et la pensée rationnelle, scientifique. Entre société traditionnelle et société moderne, un modèle « classique » de l'enseignement comme transfert d'expérience se maintient jusqu'à la période postmoderne : mémoriser, copier, écrire, réciter, psalmodier, être en examen de pur savoir et se souvenir en graduant d'étape en étape, par logique et érudition ; bref, faire ses classes d'humanité. Un tel transfert d'expérience s'est appuyé et s'appuie encore sur l'écriture et les publications imprimées : textes bibliques, documents, livres, dictionnaires, manuels, précis, images.

Le laboratoire et l'intelligence artificielle / Progressivement, les transferts d'expériences scientifiques, introduisant la « méthode des méthodes » de contrôle des variables, la mesure, les équations, les modèles théoriques et opératoires, les indicateurs invariables et variables, les hypothèses, la validation des résultats reproductibles dans les mêmes conditions, font révolution. La science introduit les lois reproductibles, les axiomes, les modèles ainsi qu'un lieu : le laboratoire. Au mytheologique, à l'alchimie, au religieux, la science oppose la raison et l'exploration méthodologique comme connaissances systémiques. De même, les technologies avancées, avec leurs modes de surveillance et de sélection, s'édifient en tant qu'exploitation économique et exploration scientifique de l'univers et de sa part d'inhumain, ayant davantage affaire à la vie dans le cosmos et à l'intelligence artificielle des machines.

Prenant en exemple l'araignée qui n'existe que par sa toile et la toile, que par l'araignée, le chercheur et essayiste Ollivier Dyens (*La condition inhumaine* [2008], *Enfanter l'inhumain : le refus du vivant* [2012]) explore la notion de « stigmergie » comme posthumanisme : « Nous ne devons pas chercher comment être humain, mais bien comment être inhumain. [...] Nous ne sommes pas humains, nous ne sommes pas autonomes, nous n'avons aucune volonté propre. Nous émergeons, vivons, perdons grâce à des collectivités de bactéries, d'insectes, de machines. Tels des insectes sociaux, nous créons des « nids », des « toiles », des « fourmilières » que nous appelons villes, machines, civilisations, non pas simplement parce que nous en ressentons génétiquement le besoin, mais bien parce que ces structures nous ordonnent de le faire. Nous ne sommes que mécanismes à la solde de l'évolution³. »

En 2013, tous ces systèmes-machines sont dotés de mémoire, d'interactivité et de production en qualité d'intelligence artificielle : programmes et applications algorithmiques numériques pour ordinateurs, téléphones et tablettes. Ils sont tous investis de systèmes programmés, d'applications qui se modifient, compilent et analysent nombre de tâches quantitativement et plus rapidement que le cerveau humain qu'ils informent.

En ce sens, l'inhumain transforme non seulement la diffusion mais aussi la production des savoirs dans plusieurs domaines pour comprendre, réseauter et visualiser autrement les milieux de vie. La compilation analytique des mégabases de données numérisées, accumulées par les cartes à puce comme pour les flux de transport, et l'analyse intelligente artificielle viennent nous assister pour prendre en charge des masses de ressources textuelles (bibliothèques numérisées, par exemple le projet Érudite au Québec) et bientôt multimédias (œuvres d'art visuelles, sonores,

Web). La découverte par des machines de logiques d'ordonnement (questions, corpus, concepts, thèmes, sous-ensembles), de rapports insoupçonnés, de thèmes négligés, de tendances occultes, donne aux étudiants et aux chercheurs de nouvelles connaissances à explorer⁴.

Par exemple, lors du colloque « Échographie des œuvres en art audio et électronique », qui avait lieu durant la Manif d'art 6 en 2011, Alain Depocas a présenté le projet DOCAM, un regroupement interuniversitaire et interdisciplinaire de chercheurs pour mettre au point un modèle d'analyse d'œuvres d'art, incluant près de 120 variables. Il donnait l'exemple de l'analyse du fameux concert de John Cage en 1966 à la National Arts Foundation de Washington (qui fut enregistré) dans tous ses détails, allant du filage aux objets, en passant par les instruments, la tension de l'électricité, la salle du concert, les artistes présents, et non pas seulement l'aspect sonore, rythmique ou conceptuel de la création. Entre la tradition de proximité à l'échelle humaine et les innovations technologiques inhumaines, des transferts hybrides d'expériences se connectent en termes d'acquisition et de transmission des connaissances.

Cela vaut pour l'enseignement de l'art.

Interactivité ou transmission ? De sérieux débats ont cours présentement. Dénonçant la pression économique des producteurs de technologie, certains invalident leur usage, comme les tablettes pour les étudiants. Des enquêtes rapides montrent la difficile acclimatation des professeurs aux tableaux interactifs, rejoignant pourtant les nouvelles manifestations multimédias de l'art. D'un côté, un récent rapport suggère de donner aux professeurs d'histoire générale l'enseignement de l'histoire de l'art en le retirant aux intellectuels et artistes spécialisés⁵. De l'autre côté, à peine 20 ans après l'introduction (non évaluée) des approches interdisciplinaires en art, le projet *Immédiations* de Senselab, le laboratoire interdisciplinaire sous la direction de la professeure Erin Manning du Département d'arts plastiques de l'Université Concordia, vient de recevoir 2,95 M\$ pour « comprendre comment la recherche fondée sur l'art engendre des formes nouvelles de connaissances qui ne peuvent être véhiculées par le mode classique de la dissertation »⁶. Bref, il veut savoir si l'art ne serait pas en soi un mode de transfert d'expérience à l'œuvre sans besoin de l'appareillage de justification universitaire comme le fait d'écrire une thèse pour être diplômé.

Le statut de l'artiste-chercheur, de l'artiste-intellectuel, semble mis à mal. En effet, connaître l'histoire de l'art, savoir comment lire et chercher, puis s'exprimer et surtout en rendre compte par écrit, dans un travail, un mémoire ou une thèse, selon les règles scolaires venues du monde de Gutenberg, voilà un processus cognitif contesté ! À l'ère accélérée des textos, des moteurs de recherche, des réseaux sociaux, de la fragmentation en études culturelles (*cultural studies*) sous le couvert de

l'interdisciplinarité, des twittératures artistiques pour téléphonie intelligente et des œuvres éphémères, le doute s'installe.

Il y a remise en question au nom de l'expérience brève à l'échelle relationnelle entre humains, comme le projet d'art dans la communauté Three Mile Meal qui propose cuisines publiques et stands de « non-information » dans trois quartiers multiculturels : Outremont, le Mile-End et Parc-Extension. L'événement entend montrer aux participants que la méconnaissance de leur communauté respective ne doit en rien les empêcher d'imaginer des manières originales d'entrer en relation les uns avec les autres.

La tension entre l'inné et l'acquis, entre l'érudition générale et la spécialisation technicienne, et l'empirisme onirique comme nouveau paradigme des systèmes d'enseignement gagnés par le clientélisme néolibéral, individualiste, sinon narcissique, donnent le goût de franchir les systèmes scolaires pour aller vers la pratique de l'art même.

L'art a une part d'inné, d'héréditaire. C'est le talent. Pour le reste, l'artiste a toujours été et demeure un expérimentateur. Il fait constamment l'essai de quelque chose de nouveau.

L'art même / L'art a une part d'inné, d'héréditaire. C'est le talent. Pour le reste, l'artiste a toujours été et demeure un expérimentateur. Il fait constamment l'essai de quelque chose de nouveau.

L'art est un mode de production de la connaissance comme la science et la vie quotidienne dans sa complexité. L'atelier, la résidence de création, l'art en contexte réel, l'œuvre *in situ*, rejoignent la classe et le laboratoire, mais se trouvent eux aussi confrontés aux interfaces technologiques pour de nouvelles formes de créativité sans l'humain. Ce glissement de l'atelier vers les écrans et les résidences de création en arts visuels caractérise le nomadisme, le détachement identitaire individuel et une matrice différente de la création *in situ* transposable et évolutive.

Prenons comme exemple récent la commande du centre Avatar à Québec qui présentait le 30 août dernier *L'oreille (é)tendue : un parcours sonore dans la ville de Québec* dans le cadre de la résidence du duo Catherine Béchar et Sabin Hudon. Prenons aussi le centre Est-Nord-Est à Saint-Jean-Port-Joli avec son événement *Fabriquer l'improbable* ou encore le 3^e Impérial à Granby avec sa nouvelle thématique d'art infiltrant *La constellation des métiers bizarres* qui entend explorer d'ici 2016 « la posture de l'artiste sous l'angle de l'étrangeté et du pouvoir catalyseur de l'art : invention du quotidien, habileté à créer des protocoles uniques, inédits, à circuler dans des réseaux inexplorés »⁷. Cela vaut également pour les événements d'art et les commandes et concours d'art public.

L'artiste y acquiert pour lui-même un bagage de savoirs, de savoir-faire professionnels. Il apprend de ses créations et des autres. Mais qu'en est-il de sa part de transmission, de passage, d'enseignement ? Loin de prétendre à l'exhaustivité, je propose ici trois types de situations artistiques de transfert d'expérience qui seront examinés à la lumière des réflexions générales précédentes sur l'enseignement de l'art institué : 1) le buvard, où l'artiste se nourrit des expériences alentour ; 2) l'immersion, où l'artiste donne à vivre aux gens une expérience comme œuvre ; 3) la cocreation, quand il y a fusion et cheminement commun entre artiste et non-artistes au sein d'œuvres d'art sociales, communautaires et politiques.

Le buvard / Tout comme le buvard absorbe le liquide, l'artiste acquiert une expérience professionnelle par et pour lui-même. L'influent artiste chinois Ai Weiwei, dont le Musée des beaux-arts de l'Ontario (AGO) à Toronto présente depuis le 17 août *Ai Weiwei : According to What ?*, exprime bien cette posture : « Le pouvoir d'un artiste réside dans sa capacité à aborder des zones et des problématiques habituellement considérées différemment en fonction des normes sociales ou esthétiques du grand public⁸. »



> Catherine Béchar et Sabin Hudon, *L'oreille (é)tendue : un parcours sonore dans la ville de Québec*, dans le cadre du 20^e anniversaire d'Avatar, 2013.

Aller voir cette exposition, ou toute autre comparable, établit-il une situation de transfert d'expérience ? De voir, d'observer, de contempler et de réfléchir sur la facture et le sens de l'œuvre impliquent en soi une expérience, au sens du ressenti, ou bien supposent un enseignement proche du degré zéro de l'apprentissage dans la mesure où il y a généralement un écart, une distance codée entre l'attitude, les manières créatives de l'artiste et la capacité de compréhension du public.

En fait, mon affirmation n'est peut-être pas tout à fait correcte. Dans son processus de création, le sculpteur-installateur chinois travaille beaucoup avec des gens de communautés et villages chinois. À partir des objets du quotidien comme des tabourets (*Bang*, 2010-2013) ou de techniques de fabrication artisanale (les pierres céramiques à la Tate, 2011) et des résidus de la destruction de tout un village par un tremblement de terre, Weiwei œuvre avec et parmi les gens qui l'informent, lui font partager des savoirs, des savoir-faire et des expériences vécues qui rendent ses œuvres signifiantes. Le transfert d'expérience vient du contexte pour se diriger vers l'artiste. Il y aurait donc un envers et un endroit à l'œuvre. Néanmoins, certains artistes, comme le Montréalais Nicolas Baier à propos de l'art public, se font méprisants, rejetant le blâme sur les citoyens : « (...) La plupart voient l'intégration d'une œuvre d'art dans leur bâtiment comme un passage obligé, une plaie ou une perte de temps et d'argent⁹. »

Dans tous les cas, une grande majorité d'œuvres nécessite tout un appareillage institué de *transfert* des connaissances. Aujourd'hui le terme à la mode est celui de *médiation culturelle* pour désigner « l'économie

institutionnalisée du transfert des connaissances ». Il suppose l'« expert » du goût et des méthodes du savoir-voir (historien de l'art, critique d'art, conservateur, commissaire, professeur, auteur de textes et de publications) et celui de la communication, le « vulgarisateur » (journaliste d'art, guide, audioguide et désormais créateur d'applications pour téléphones intelligents).

L'immersion / D'autres artistes conçoivent leurs œuvres comme des expériences à vivre de la part des spectateurs. L'exposition *Dynamos, un siècle de lumière et de mouvement dans l'art, 1913-2013*, au Grand Palais à Paris cet été, présentait *Bluette* (2006) de l'artiste Ann Veronica Janssens. On se retrouvait immergé dans une pièce noyée par un brouillard bleuté. Perte des repères, sentiment de flottement, nos sens étaient dérégés. Dans la même exposition, pour *Light Corner* (2001) de Carsten Höller, il y avait un avertissement pour les personnes épileptiques, car une décharge aveuglante de lumière nous enveloppait. James Turrell, aussi présent avec *Dynamos*, y présentait une de ses œuvres nous immergeant dans une couleur lumineuse totale.

En 2007, à l'Espace Shawinigan, le même Höller avait orchestré en trois temps *Histoire du laboratoire du doute*. D'abord, on assistait à un dédoublement des repères à l'aide de la double projection d'une voiture en situation apparemment identique, puis on entrait dans un labyrinthe de cécité où seule une rampe nous guidait vers la sortie avec ce même coin de lumières aveuglantes et, enfin, on éprouvait un dérèglement de l'écoute avec « Le vertige de la musique ». L'expérience en était une de ressenti, de prise de conscience des limites sensorielles. Il n'y a pas à proprement parler de transfert de connaissances, seulement une validation du réel et de l'hallucination.

Produit par le centre Est-Nord-Est le 31 août 2013 sur le mode du happening contrôlé, l'environnement installatif, créé dans un ancien bâtiment industriel de fabrication de plastiques par Emi Honda et Jordan McKenzie, au moyen de la miniature et de l'animé doublé d'une performance musicale étonnante, dans le cadre de leur résidence de création pour l'événement *Fabriquer l'improbable*, a aussi enveloppé, absorbé magnifiquement le lieu et les gens.

Le pouvoir d'un artiste réside dans sa capacité à aborder des zones et des problématiques habituellement considérées différemment en fonction des normes sociales ou esthétiques du grand public.

La cocréation / À la mi-juin, Le Lieu, centre en art actuel dans le quartier Saint-Roch, à Québec, a fêté son 30^e anniversaire par une exposition d'archives, un colloque, mais surtout en s'exhibant à l'extérieur par une performance collective dirigée par le vénérable – mais droit comme un chêne – Armand Vaillancourt qui défilait dans le quartier en captant dans un filet toutes les manifestations, Jean-Jules Soucy se transformant pour l'occasion en homme-fontaine (son dialogue perpétuel avec Marcel Duchamp). Mona Desgagné, Julie Fiala et Mélissa Correia ont pour leur part cocréé avec les familles venues sous la tente extérieure, dressée dans le stationnement du Lieu, d'incroyables œuvres d'art en communauté, transmettant aux jeunes et moins jeunes une manière de fabriquer, d'assembler et de créer une œuvre collective au résultat festif d'émerveillement et d'éveil à la création.

L'immense pavé de l'organisme Engrenage Noir *Célébrer la collaboration : art communautaire et art activiste humaniste au Québec et ailleurs*¹⁰, paru en 2011, a également comblé un vide en offrant une définition nuancée et élargie de la cocréativité communautaire, arrimée à un recensement substantiel de telles manifestations.



> Ai Weiwei, *Bang*, installation de 886 tabourets anciens, contribution de l'Allemagne au pavillon de la France à la Biennale de Venise 2013, courtoisie de la Biennale et du photographe © Roman Mensing, artdoc.de.



> Armand Vaillancourt en performance dans le cadre du 30^e anniversaire du Lieu, centre en art actuel, 2013. Photo : Patrick Altman.

Garder le feu allumé / Ce ne sont là que quelques réflexions qui veulent s'inscrire dans le débat. Sans nostalgie ni mélancolie, le citoyen, l'enseignant et l'artiste doivent transformer le monde, notre monde. Peu importe le contexte inéquitable de la planète, les innovations technologiques en partie contrôlées par le commerce et un néolibéralisme de la fragmentation individualiste en cours, tout transfert d'expérience fondé sur l'imaginaire et l'engagement porte en lui un devoir de genèse, d'héritage. Stratégiquement, il doit être un exercice de passeur, porteur de l'espoir d'une émancipation en partage. ◀

Notes

- 1 Paul S. J. Ragueneau, *Les relations des jésuites*, Thwaites, vol. XXX, 1645-46, p. 61-63.
- 2 Néanmoins, des humanités classiques inachevées auxquelles se sont substituées les sciences pures et les sciences humaines sur le mode s'éduquer-s'éduquant, la laïcité et les technologies avancées des pays riches m'ont qualifié (maîtrise et doctorat) dans un champ de haute spécialisation : la sociologie de l'art. Comme Wendat (Huron), j'accorde encore la plus haute importance à toutes les manifestations de l'oralité. Je les aborde comme des langages portés. C'est pourquoi je pratique des harangues performées, ou conférences-performances, comme agir communicationnel afin de livrer des clés de compréhension de l'art actuel. Puis je les transcris.
- 3 Ollivier Dyens, *Enfanter l'inhumain : le refus du vivant*, Tryptique, 2012, p. 151 ; [en ligne] www.laconditioninhumaine.org.
- 4 Cf. Stéphane Baillargeon, « Géoweb, mapping et autres chinoïseries », *Le Devoir*, dossier « Perspectives », série "Humanités 2.0", 27-28 juillet 2013 ; *ibid.*, « Ce qu'encoder veut dire », 17-18 août 2013 ; *ibid.*, « La carte à puce à l'oreille », 24-25 août.
- 5 Cf. Jacques-Albert Wallot, « Pourquoi avoir peur du regard alphabétisé ? », *Le Devoir*, dossier « Libre opinion », 14 août 2013. L'ex-professeur en éducation artistique de l'UQAM s'interroge sur le rapport du groupe de travail dirigé par M. Pierre Bourgie, commandé par le gouvernement du Québec, recommandant des « pistes de solution pour accroître la philanthropie culturelle au Québec ». Au chapitre cinq, intitulé « Le goût de l'art », on y recommande d'intégrer dans le cours d'histoire un volet consacré à l'histoire de l'art et aux pratiques artistiques.

- 6 Ce projet vient d'officialiser un réseau de collaboration déjà existant, constitué de 11 universités internationales et 17 partenaires communautaires, dont des collectifs d'artistes et des groupes de citoyens. À partir de SenseLab, *Immédiations* explore de nouvelles façons d'évaluer le savoir produit en dehors du milieu conventionnel de la recherche. Alors que la recherche-crédation au troisième cycle universitaire s'accompagne ordinairement d'une analyse écrite discursive, Erin Manning et ses collègues pensent qu'elle peut également générer des formes de connaissances qui transcendent les limites du langage. Ils tenteront de trouver comment évaluer ces modes de savoir et en déterminer le rôle dans le milieu universitaire d'aujourd'hui : « La génération actuelle d'étudiants, explique la professeure, également titulaire de la chaire de recherche de l'Université Concordia en art relationnel et philosophie, s'emploie à créer un vocabulaire qui permettra d'expliquer comment le savoir se constitue dans l'acte même de fabriquer quelque chose ; ainsi, sculpter la matière apparaît comme une forme de connaissances intrinsèque tout comme explorer le mouvement dans la danse constitue une modalité de réflexion en soi. Nous entrons dans une période où les chercheurs se penchent partout dans le monde sur les implications de cette forme de connaissance atypique. » (www.concordia.ca/fr/nouvelles/medias/communiqués-de-presse/2013/07/16/lart-comme-forme-de-connaissance.html).
- 7 3^e Impérial, « La constellation des métiers bizarre 2012-2016 » [en ligne], *Cycles de programmation*, www.3e-imperial.org/cycles-programmation.
- 8 Adrian Lee, « Exposition d'Ai Weiwei au MBO : l'artiste chinois ne pourra s'y rendre », *La Presse canadienne*, 14 août 2013.
- 9 Frédérique Doyon, « Une œuvre miroir : L'autoportrait », de Nicolas Baier, reflète l'essence de la Place Ville-Marie et le rôle idéal que joue parfois le privé dans l'art public », *Le Devoir*, dossier « Décryptage », 10 juillet 2013.
- 10 Johanne Chagnon et Devora Neumark (dir.), *Célébrer la collaboration : art communautaire et art activiste humaniste au Québec et ailleurs / Affirming Collaboration : Community and Humanist Activist Art in Quebec and Elsewhere*, Engrenage Noir/LEVIER, 2011, 764 pages.

Wendat (Huron), GUY SIOUI DURAND est un complice intellectuel de l'univers des multiples formes d'art vivant, d'art en action, d'art performance et de manœuvres artistiques en contextes réels depuis 1976. Une suite d'événements, de publications et d'influences des années 1990-1994 est à la base des conceptions et mise en pratique de ce qu'il nomme aujourd'hui, au regard amérindien, « harangues performées » – alors appelées « conférences-performances ».

EnSeigner et AppreNdre

De PythAGore à FiLliOu, Et AprèS!

► RICHARD MARTEL

« La culture ne consiste pas à recevoir passivement des connaissances, définitivement élaborées ; elle consiste à devenir capable d'agir, de découvrir, de connaître, car la condition humaine est un état de recherche, d'éternelle activité, et non possession définitive. Et comme on ne peut apprendre sans connaître déjà, le meilleur moyen pour progresser dans la connaissance, tout en restant libre, c'est-à-dire sans se laisser obnubiler par l'idée acquise, sera d'observer comment les grands hommes du passé ont accédé à la connaissance, en confrontant notre situation avec la leur, notre humanité avec la leur. » (Eugenio Garin)

La manière d'avoir accès au savoir est relative : divers types d'associations, d'institutions, contribuent à l'élaboration des idées, des symboles, bref tout est structuré dans l'engrenage social, politique, culturel, religieux, artistique...

Refaire une histoire et une tentative de développement de la livraison et de la digestion des savoirs est presque impossible sur le plan de l'exhaustivité : ce serait procurer d'innombrables textes, ce qui a souvent été une problématique – de tout temps. On appelle cela l'« éducation », elle vise un certain transfert d'informations. Commençons donc par Pythagore (580-500) et la secte dite des pythagoriciens ; on aura ici recours à Jamblique (240-325) avec sa *Vie de Pythagore*. On ne peut toutefois totalement vérifier les dires de cette « vie », le texte abondant de faits étranges, comme sa descente aux enfers et son retour parmi les vivants, qui s'avèrent très près de la figure du Christ sur le plan comportemental, particulièrement concernant la secte : **Durant cette période-là, ce que chacun possédait, c'est-à-dire ses biens, était mis en commun, confié aux disciples désignés pour cette tâche, ceux que l'on appelait les « politiques », parce qu'ils s'occupaient d'administration et de législation. Et eux, s'ils paraissaient dignes d'avoir accès à ses enseignements, en en jugeant d'après leur mode de vie et l'ensemble de leur comportement, devenaient alors, après avoir observé le silence de cinq ans, des « ésotériques » pour le reste de leur vie ; désormais ils prêtaient l'oreille à Pythagore du côté intérieur du rideau et étaient admis à le voir en personne. Avant cela, parce qu'ils se trouvaient de l'autre côté du rideau et qu'ils ne pouvaient jamais le voir, ils n'avaient accès à ses enseignements que par l'ouïe, pendant la longue période de temps au cours de laquelle ils étaient soumis aux épreuves destinées à évaluer le caractère qui était le leur².**



> L'Arbor scientiae de Raymond Lulle.

Pythagore et sa secte, dans une livraison secrète du savoir, dévoilent une certaine dimension politique : « D'ailleurs, on dit que Pythagore est l'inventeur de l'éducation politique en général³. » À l'époque de Pythagore, le savoir était presque sacré, ne s'adressant pas à l'ensemble de la population, mais étant sélectif.

Jamblique continue son exposé où le rapport à l'oralité et à l'écriture est relativisé : **C'est le même genre de caractère qui explique que tous ont toujours gardé secrètes, entre eux, leurs doctrines les plus importantes et les plus profondes, gardant rigoureusement « bouche cousue » [sic] à l'égard des gens de l'extérieur, ils les ont conservées dans leur mémoire sans les mettre par écrit ni les faire circuler, ne les communiquant qu'à leurs successeurs, comme les Mystères divins. Voilà pourquoi pendant longtemps aucune doctrine digne de mention ne fut divulguée ; les doctrines enseignées et apprises n'étaient connues qu'à l'intérieur de l'école. En présence d'étrangers, des profanes pour ainsi dire, ces gens-là ne parlaient les uns les autres que par énigmes⁴.**

Ici, on voit le postulat du rôle fondamental de la mémoire, distinction potentielle dans l'emménagement du stock informatif.

Je reviens quelque peu sur Pythagore et sa secte : doit-on faire un parallèle avec Otto Muehl ? En fait, la vie en communauté, comme une secte, a presque toujours existé, dans presque toutes les sociétés.

On sait que l'enseignement se faisait, au temps des Grecs, souvent sinon la plupart du temps par l'oralité. Pierre Hadot, spécialiste reconnu de la philosophie ancienne, témoigne de l'apport de l'oralité dans la dissémination des savoirs : **Les textes de la philosophie antique sont extrêmement différents des textes de la philosophie moderne. La première des différences, c'est que les textes de la philosophie antique ont toujours un rapport avec l'oralité, avec le style oral. Par exemple, les dialogues de Platon étaient destinés à être présentés dans des lectures publiques. Et même les textes très austères des commentateurs d'Aristote avaient d'abord été présentés aux élèves oralement. Souvent, ils nous sont parvenus grâce aux notes que les élèves avaient prises pendant le cours... Il en résulte que les textes philosophiques de l'Antiquité étaient destinés toujours à un public restreint : à la différence du livre moderne, qui peut être lu dans le monde entier, à n'importe quel moment et par n'importe qui, dans des milliers d'exemplaires, les textes antiques avaient des destinataires bien précis, soit le groupe des élèves, soit un disciple particulier, à qui on écrivait ; et on écrivait toujours aussi dans des circonstances particulières, précises : soit que l'on mette par écrit les leçons qu'on avait données, soit que l'on écrive à un correspondant qui avait posé une question. Et précisément, ce qui caractérise aussi la grande majorité des écrits philosophiques de l'Antiquité, c'est qu'ils correspondent à un jeu de questions et réponses, parce que l'enseignement de la philosophie, pendant presque trois siècles, c'est-à-dire depuis Socrate jusqu'au premier siècle av. J.-C., s'est presque toujours présenté selon le schéma question-réponse. Il s'agissait toujours de répondre à une question, question posée par un élève, ou au contraire posée par le maître, Socrate par exemple, pour obliger l'élève à comprendre toutes les implications de sa propre pensée⁵.**

La question de l'enseignement et de l'apprentissage comme une sorte de partage ? « Dans l'Antiquité, ajoute Hadot, la philosophie est donc essentiellement dialogue, plutôt relation vivante entre des personnes, que rapport abstrait à des idées⁶. »

Dialogue, donc, le savoir par l'oralité est un exercice de la mémoire pour le stockage de l'information, primauté de la volonté et de l'apprentissage comme échange. Le savoir se dévoilait comme une chose sacrée. La quête de l'information était une recherche, une investigation par le déplacement, le voyage, la découverte. À partir de la nécessité de l'oralité, l'enseignement fut ainsi tributaire de la livraison sonore, par l'oral, ce qui explique la formation scolaire donnée, ce qu'on a appelé les « arts libéraux ».

Dans leur livre sur l'enseignement au Moyen Âge, Pierre Riché et Jacques Verger mentionnent le programme pédagogique ainsi : « Rappelons que l'on distingue le "trivium", expression due à Alcuin (grammaire, rhétorique, dialectique) du "quadrivium", dont parlait Boèce (arithmétique, géométrie, astronomie, musique)⁷. » Les étudiants devaient passer d'abord par le *trivium* et l'on comprend bien que cela concernait princi-

palement l'oralité et la nécessité d'une diffusion mémorielle. La possession et la diffusion du savoir avaient une dimension de secret... de sacré, même. Par exemple, une énigme dans cette diffusion de l'information reste cet Ammonius Saccas qui fut le « maître » de deux importants penseurs de l'humanité occidentale, soit Origène (pour la religion catholique) et Plotin (pour la philosophie). Le paradoxe, c'est que ce Saccas n'a rien écrit ! Le philosophe Plotin a suivi ses enseignements pendant onze ans, c'est donc qu'il avait certainement des choses à dire ! Il est ainsi à nouveau question de mémoire.

Frances A. Yates mentionne que vers 86-82 avant Jésus-Christ, un écrit du nom d'*Ad Herennium* faisait la distinction entre une mémoire naturelle et une autre dite artificielle : « Il y a deux sortes de mémoire, la première naturelle, la deuxième artificielle. La mémoire naturelle est celle qui est gravée dans notre esprit, née en même temps que la pensée. La mémoire artificielle est une mémoire renforcée ou consolidée par l'exercice. Une bonne mémoire naturelle peut être améliorée par cet entraînement et les gens moins bien doués peuvent remédier à leur déficience de mémoire grâce à cet art⁸. »

On avait pris l'habitude de développer des techniques d'apprentissage, d'abord par la mémoire et l'exercice du *trivium*. Les enseignements avaient un caractère de sacralité et ne devaient pas s'adresser au grand nombre. Ainsi Plotin, par exemple, avait délivré ses enseignements oralement ; c'est son « disciple » Porphyre qui a édité ses textes.

On assistait à une transmission du savoir par l'oralité, certes, mais aussi en fonction d'idéologies entre religion et raison, entre théologie et philosophie, devrait-on dire, ce qui allait être une réalité structurelle dans la constitution des systèmes de connaissances. Encore présent pendant de nombreux siècles, cet éternel conflit entre théologie et philosophie aura fait couler beaucoup d'encre !

En fait, la société civile devait s'ajuster, à partir de contraintes, par le religieux : « À mesure que le christianisme est devenu la religion dominante dans l'Empire romain, et surtout une fois qu'il a été choisi comme religion d'État dans l'Empire byzantin, les empereurs se sont détournés de l'antique religion païenne, et même se sont efforcés de la réduire⁹. »

Dans ce même texte, Saffrey confirme l'hégémonie du christianisme par rapport à la philosophie : **L'interdiction de l'enseignement entraîne naturellement la destruction de la culture et de la philosophie, puisque les païens n'ont plus le droit d'enseigner selon la tradition ancestrale, et sans philosophie, plus de vertu, plus d'amitié, plus de rapports mutuels de bonne foi, plus de société civile [...]. Depuis quelque temps déjà, l'exercice de la religion païenne était devenu plus ou moins clandestin, mais à partir de 527, les temples furent détruits ou transformés en églises chrétiennes, le culte dut cesser dans ses manifestations publiques, l'enseignement fut interdit aux professeurs païens. Ils devaient ou bien recevoir le baptême, ou bien subir l'exil et la confiscation de leurs biens. En 529, les professeurs de l'École néoplatonicienne d'Athènes furent démis de leurs fonctions et partirent en exil¹⁰.**

À partir de la religion désormais « d'État », l'enseignement allait relever de l'Église : « Au V^e et VI^e siècles, du côté chrétien, on assiste au développement continu de la théologie dans un domaine de la spéculation interne à l'Église, la christologie. C'est pourquoi l'affrontement à la pensée païenne a beaucoup moins d'objet. Et d'ailleurs, sous les empereurs Théodose II pour le V^e siècle et Justinien pour le VI^e siècle, les structures de la société païenne sont en voie de disparition. Ce sont les évêques et les moines qui organisent la vie de la société¹¹. » L'enseignement ici, en Occident, se fera à partir de la religion catholique, principalement, jusqu'à la Réforme.

Jacques Verger, dans sa publication sur *Les universités au Moyen Âge*, confirme la mainmise de l'enseignement par l'Église : « Partout ailleurs, les écoles étaient entièrement aux mains de l'Église et vivaient, tant pour l'organisation que les matières enseignées, sur les principes posés depuis l'époque carolingienne. Pas d'école donc qui ne fut rattachée à un grand établissement religieux, monastère ou cathédrale¹². »

Racontant la formation des premières universités au Moyen Âge, Verger commente le concept même d'université : **À Paris, maîtres et étudiants composaient l'université, mais toute l'initiative appartenait**

aux premiers, les seconds n'étaient que les « suppôts » de l'université. À Bologne, en revanche, c'étaient les étudiants qui formaient l'université (ou plutôt les deux universités des Ultramontains et des Citramontains) et les docteurs en étaient exclus ; cela signifiait non seulement que les étudiants assuraient eux-mêmes le fonctionnement de l'université mais aussi qu'ils recrutèrent les professeurs et exerçaient un contrôle constant sur la valeur et la régularité de leur enseignement et même sur leur vie privée¹³.

Une collaboration entre maîtres et élèves, un certain niveau de collectivisme... Qu'on y pense bien lorsqu'il est question de rémunération ou de frais de scolarité ! Cet extrait est à même de nous faire un peu réfléchir sur l'aspect économique de la transmission des savoirs.

Les rapports entre l'oralité et l'écrit demeurent toutefois toujours importants : Certains points, essentiels pourtant pour bien préciser les conséquences psychologiques de la formation universitaire médiévale, restent encore mal connus, en particulier le problème des rapports de l'écrit et de l'oral, du lu et du parlé dans cet enseignement [...]. Mais il est certain aussi que la mémorisation jouait un grand rôle, souvent sous la forme de recettes mnémotechniques ; les théologiens et juristes devaient pouvoir, en pleine discussion, mobiliser de mémoire le stock de références nécessaires à leur argumentation¹⁴.

Pensons ici à Raymond Lulle et ses diagrammes de mémoire qui iront jusqu'à influencer Giordano Bruno.

Jusqu'à l'arrivée de l'imprimerie, le savoir incrusté dans le livre, nommé « exemplar », pouvait être recopié par un copiste : Même ainsi, il fallait du temps pour transcrire tout un « exemplar » et les manuscrits restaient coûteux. À Bologne, il fallait de dix à quinze mois pour copier un manuscrit juridique et, même sans enluminures, il coûtait de 20 à 60 livres bolonaises, à une époque où le salaire annuel des professeurs était de 150 à 200 livres. Aussi, bien souvent, les étudiants se contentaient-ils de louer les manuscrits, de les acheter d'occasion ou de les recopier eux-mêmes. Comme il n'existait au XIII^e siècle ni bibliothèques d'université ni bibliothèques de collège (sauf à la Sorbonne), maîtres et étudiants cherchaient à se constituer une bibliothèque personnelle¹⁵.

Le savoir (rare) relevait de l'aristocratie – ou presque – car il fallait payer les diplômes, entre autres : « Pour cette raison, beaucoup d'étudiants, s'ils ne se destinaient pas à enseigner, renonçaient au doctorat et se contentaient de la licence, beaucoup moins coûteuse. À Bologne, les droits d'examen pour la licence étaient de 60 livres bolonaises ; le doctorat avec tous ses frais annexes, revenait à 500 livres et plus¹⁶. » Les conditions économiques étaient certes déterminantes : « Entourés de serviteurs, confortablement logés, pourvus de privilèges spéciaux, accédant souvent aux offices universitaires (rectorat) dont leur fortune leur permettait de supporter plus facilement la charge, les nobles tenaient une place importante dans les universités¹⁷. »

Question de pouvoir, de hiérarchie, les institutions étaient toujours sous un certain contrôle : Corporation urbaine, l'université cherche à échapper aux contraintes qui pèsent sur le reste de la population urbaine. Association de travailleurs intellectuels, vouée à la recherche et l'enseignement désintéressés, elle reste institution d'Église et si elle se soustrait au contrôle des autorités ecclésiastiques locales, c'est pour rechercher la protection de la papauté dont les fonctions (pastoration, juridiction) sont forcément différentes des siennes. Son recrutement social et géographique ne présente aucune unité. La plupart des étudiants qu'elle forme ne deviennent pas maîtres mais font carrière au service des princes de l'Église¹⁸.

L'enseignement demeurait une affaire d'Église et d'État. La société, étant confortablement structurée pour une sorte de « vie noble », reflétait ainsi une politique presque basée sur l'hérédité. Le fait d'avoir à payer les diplômes éliminait en quelque sorte les étudiants pauvres : « L'objectif fut donc moins d'éliminer totalement les étudiants d'origine modeste que de les maintenir à l'écart des facultés supérieures et surtout des diplômes¹⁹. »

Les écarts économiques justifiaient dès lors les écarts dans l'hégémonie des fonctions administratives ; le savoir se voulait accessible, ici encore, à une élite : « Il apparaît donc clairement que ce type de réglementation, très courant à la fin du Moyen Âge, ne reflète pas seulement

les difficultés économiques des docteurs en cette période de crise ; c'était aussi un moyen efficace de ségrégation sociale²⁰. »

J'insiste quelque peu sur l'université médiévale pour montrer la différence, ou les écarts, entre les conditions de diffusion du savoir, à partir de ce qu'on en a comme perception par la suite.

Eugenio Garin, spécialiste de la Renaissance, nous informe pour sa part du changement qui s'est effectué après le Moyen Âge, où la dimension « humaine » s'affirmait enfin : « L'école n'a pas pour mission de nous rendre savants en comblant notre esprit de connaissances mais bien de nous former, de nous rendre capables d'agir. D'où une attention entièrement tournée vers l'homme et une interprétation du monde à l'échelle humaine²¹. »

Un pas énorme est alors franchi, la quête du savoir outrepassant les nécessités religieuses pour s'atomiser en un rapport micro- – et macro- – cosme : c'est le positionnement humain qui s'accroît sur le plan de la dissémination des savoirs.

En parlant de la culture qui s'accomplit à la Renaissance, Garin nous expose le mandat de l'intellectuel et de l'artiste qui s'affirme plutôt par une sorte de « multidisciplinarité » : D'autre part, cet idéal de culture était étroitement lié, non seulement aux exigences de la nouvelle classe dirigeante, mais aussi au renouveau des beaux-arts ; les grands peintres, sculpteurs, architectes proclament aussi la nécessité d'une culture complète. Lorenzo Ghiberti déclare au début de ses « Commentaires » : « Il convient que le sculpteur, comme aussi le peintre, soit instruit dans tous ces arts libéraux : grammaire, géométrie, philosophie, médecine, astrologie, art de la perspective, histoire, anatomie, théorie du dessin, arithmétique. La sculpture, comme la peinture, est la science la plus ornée de toutes les disciplines et des divers enseignements ; elle est l'invention suprême parmi tous les arts : elle est faite d'une certaine méditation, laquelle s'accomplit par la matière et les raisonnements²². »

La dimension de l'éclectisme par rapport à la spécialisation témoigne du caractère expérimental des disciplines artistiques comme culturelles. Somme-nous ici à la recherche d'une alternative ?

Garin nous mentionne le cas de Guarino de Vérone qui fonda une école reconnue comme exceptionnelle : Élèves et maître vivaient en commun et Guarino était un peu comme le directeur de cette institution où « la maison, la table et les études étaient communes ». Un esprit de collaboration, de recherche, de travail en commun circulait dans le « contubernium » ; les exercices physiques et l'activité de l'esprit semblaient s'harmoniser presque d'eux-mêmes ; une éducation morale sérieuse et rigoureuse, sans jamais être dure, s'unifiait à l'étude en une unité réglée mais sans contrainte [...]. À mesure que ses élèves grandissent en âge et en doctrine, ils deviennent ses collaborateurs ; la ligne de démarcation entre ses nombreux enfants tendrement aimés et ses élèves s'estompe comme s'estompe la séparation entre ses élèves, ses amis et ses collègues les plus estimés²³.

Imitation ou originalité, respect des normes ou transgression, l'homme de la Renaissance relativise les procédés d'acquisition de connaissances. Voici, à partir de Pierre de la Ramée, Garin : Les règles de l'art doivent être expliquées alors que les préceptes doivent être exposés, répétés, discutés par le disciple et profondément imprimés dans son intelligence et sa mémoire. Cette première forme d'instruction est l'explication de l'art ; mais la pratique de l'art ainsi enseignée demande bien autre chose. C'est pourquoi l'on procède à un exercice (*exercitatio*) de deux genres : avec le premier, on fait en sorte qu'au moyen d'exemples clairs, l'élève saisisse l'esprit de l'art et se rende compte de la manière dont les modèles proposés sont exécutés avec une suprême habileté et une parfaite technique artistique. Nous appelons ce type d'exercice « analyse » parce qu'il distingue les parties de l'œuvre proposée en exemple et considère chacune d'elles selon les normes de l'art. Dans le second moment de l'exercice, après avoir appris par l'exemple comment les maîtres se servent des règles de l'art, l'élève commence à exécuter lui-même. Par imitation, quelque chose de semblable ; puis sur sa seule initiative, il fait quelque chose d'original. Cet exercice s'appelle « genèse », parce qu'il engendre et accomplit une œuvre nouvelle... Nous employons cette double façon de s'exercer, l'analyse et la genèse, dans les études de grammaire, de rhétorique et de philosophie²⁴.

Finissons au sujet de la Renaissance, où un certain humanisme s'affirme, avec Garin qui cite un extrait de Henry Home : « Sur l'influence des Fine Arts (Beaux-Arts), sur l'éducation civile d'un pays et de la société en général, cf. Henry Home, *Elements of criticism*, où l'auteur fait remarquer que seuls les Beaux-Arts peuvent sauver un peuple actif et puissant de l'étranglement et de l'égoïsme, de la perte du sens de la communauté et même de la disparition de l'amour de la patrie²⁵. » Certes, ce ne sont ici que des jalons pour les conditions de l'enseignement, principalement sur le plan artistique. Difficile aussi de donner la parole aux maîtres du passé, que ce soit chez Abélard, Comenius ou J.-J. Rousseau... La question de la transmission des connaissances est une constante dans toute l'histoire de l'humanité.

En terminant son ouvrage, Garin postule ceci : « Mais le plus important, au milieu de ce bouillonnement de traités d'éducation, dans cet entrelacs serré de polémiques, c'est le déplacement de la discussion qui passe du plan particulier des méthodes, des programmes d'études, des institutions et des écoles, à celui de la société tout entière et de sa situation historique. Une école humaniste n'est possible que dans une société juste ; une école de liberté n'est possible qu'en situation de liberté²⁶. »

Abordons en ce sens la pédagogie « Filliou ». *Enseigner et apprendre, arts vivants*²⁷ nous occupera dans les prochaines lignes. Il s'agit d'une traduction du fameux livre *Teaching and Learning as Performing Arts*. Sorti au début des années soixante-dix, après Mai 68, les situationnistes, les pratiques multiples performatives et l'art en autoanalyse de ses propres constituantes, cette publication, étonnante par son titre et son corpus, sera ici étudiée sous l'angle des rapports, surtout entre auteurs et spectateurs. Certaines idées peuvent soulever de nouvelles tentatives dans les domaines de la création, en particulier. La pagination de quelques-uns des grands principes se trouvent pour cette section entre parenthèses.

« Cette étude a pour but de montrer comment résoudre – ou du moins atténuer – certains problèmes inhérents à l'enseignement et à l'apprentissage, en appliquant des techniques de participation élaborées par les artistes dans des domaines tels que : happenings, événements, poésie d'action, environnements, poésie visuelle, films, performance de rue, musique non instrumentale, jeux, correspondance... » (p. 11) La nomenclature n'a pas besoin d'explication.

« En ce siècle, tout semble avoir été dit à propos de l'art, et nous faisons ce que nous voulons. À présent, il devient nécessaire d'incorporer la leçon de l'art en tant que liberté de l'esprit dans la vie quotidienne de chacun, afin que celle-ci devienne un art de vivre. » (p. 23) Depuis la révolution industrielle, principalement, les institutions se calquent sur des modèles économiques et industriels. Cela insinue qu'il faut se spécialiser et implique que l'on doive s'éloigner des anciens modèles d'apprentissage. Je crois aussi qu'il convient de transformer la manière de penser que nous procure la liberté dans la création. Filliou envisageait la mise sur pied d'une sorte d'Institut de Création : *Je pense que l'université a besoin d'un Institut de Création permanente. C'est là qu'on chercherait la solution des problèmes et que les étudiants se développeraient et mûriraient comme bon leur semble. En outre, je pense que sa gestion devrait incomber à des artistes invités (qui agiraient comme des catalyseurs et qui n'auraient pas d'autre contact avec l'institution universitaire) et aux étudiants. Pourquoi un Institut de Création permanente (qui pourrait aussi porter un autre nom, à condition d'être bien un institut de la création permanente) ? À la question d'un étudiant « mais au fond, quel est le problème ? », j'ai répondu que l'éducation telle qu'elle existe aujourd'hui, ou telle que je m'en souviens, transforme généralement les jeunes en spécialistes et en imbéciles ; que pour développer un don pour la vie, ils feraient mieux de prendre la route au lieu de suivre une formation universitaire. (p. 43-44)*

Filliou a écrit après la Beat Génération, cela se voit. Après Mai 68, l'« imagination au pouvoir » demeure tout un slogan !

« Je crois qu'il est possible d'élaborer un système révolutionnaire à partir des motivations et des valeurs authentiques de l'artiste. J'en mentionnerai quatre : l'innocence et l'imagination d'une part, la liberté et l'intégrité d'autre part. (Toute personne qui présente ces qualités

est à mes yeux un artiste, qu'elle produise des œuvres d'art ou des pastèques.) » (p. 47) L'artiste tombe non plus sous la considération de l'ouvrier et son produit, mais plutôt se veut un manipulateur de processus : *Rendre les œuvres d'art accessibles au plus grand nombre. Qu'une peinture ou une sculpture décore la maison d'un homme riche est sans intérêt. Il faudrait exposer les œuvres d'art au niveau de la rue, dans les vitrines des grands magasins par exemple, afin que tout le monde puisse les voir en passant. Les poètes, même quand ils sont publiés, ont un public restreint ou inexistant. Il faudrait publier leurs poèmes dans les journaux et magazines à grand tirage (à l'exception des chansons, qui touchent un grand public), les faire passer au cinéma et à la télévision. Mais les industries de l'enregistrement, du film et de la télévision sont de gigantesques complexes commerciaux régis par les lois du marché. Je veux dire que les activités dans ce domaine ne réussissent pas à créer un nouveau mode de vie, un art de vivre. (p. 81)*

[...] Si l'enseignement et l'apprentissage deviennent des arts vivants – et si les artistes participent à cette mutation – l'art deviendra participatif et anticipatif. À quoi participera-t-il ? À l'organisation des loisirs. Au changement de notre environnement. À la transformation de la structure de notre esprit. Qu'anticipera-t-il ? La nouvelle organisation du monde, une fois que la structure de notre esprit aura changée [sic]. L'art ne doit pas se développer dans le vide, en se référant exclusivement à l'art, de toute façon, nous ignorons ce qu'est l'art. La seule référence doit être la vie et vivre. (p. 93)

Toujours dans le livre de Filliou, lors d'un entretien avec John Cage, ce dernier prend position sur la transmission du savoir : *Dans l'ancien système éducatif, la grande erreur était non seulement ce que j'évoquais plus haut, la bureaucratie, l'attribution de diplômes et tout le reste, mais aussi le principe en fonction duquel ces diplômes étaient attribués et cette bureaucratie organisée : la transmission de haut en bas non pas d'un dialogue se déroulant au sein d'une personne ou d'un groupe de personnes, mais plutôt d'un troisième corpus de matières qui, théoriquement, devrait être transmis. Ce qui permettrait aux gens de se corriger les uns les autres. (p. 118)*

Dialogue plutôt qu'imposition d'un savoir, la transmission s'effectuerait dans un assemblage, comme un partage.

L'entretien date de la fin des années soixante et Cage témoigne d'une grande perspicacité au sujet de la technologie : « Nous savons que nous approchons d'une situation où il ne sera plus nécessaire de se souvenir de quoi que ce soit, parce que les machines se souviennent parfaitement. Nous n'aurons même plus besoin d'avoir des livres autour de nous parce que nous serons bientôt capables de trouver tous les livres dans les bibliothèques mondiales, qui dépasseront de loin toutes les bibliothèques que nous pourrions nous-mêmes constituer. » (p. 120) Ouf ! quel prophétisme ! Je pense entre autres à Google...

Cage continue à développer sur le système d'enseignement américain, qu'il connaît bien de l'intérieur : *Parce qu'aux États-Unis, le système éducatif est déterminé par tout ce qui touche à la politique et à l'économie. Toutes ces choses qui sont transmises comme si c'était ce qu'il nous fallait apprendre sont en vérité des moyens pour nous contraindre à entrer dans le système social établi. C'est pourquoi le système éducatif tel qu'il existe à l'heure actuelle déforme et asservit l'esprit. Tu veux savoir quelle est la chose fondamentale qui m'intéresse ? Selon moi, la chose fondamentale serait, en quelque sorte, de faire ce qui nous vient à l'esprit. Sans déterminer à l'avance ce que ce sera. (p. 125-126)*

Jusqu'à quel point la transmission du savoir comporte-t-elle des affinités avec l'économie ? Ne parle-t-on pas de l'« économie du savoir » en parlant des institutions d'enseignement ? Cage croit que les machines vont enlever de plus en plus de travail – et il a raison ; à la fin des années soixante, c'est prémonitoire – et que nous n'aurons peut-être plus besoin des institutions : « Nous ne voudrions pas vivre dans des universités telles que nous les connaissons. Nous devons donc changer les universités afin qu'elles deviennent des lieux que nous aimerions, comme nous aimons aujourd'hui notre vie d'artiste, anarchique et sans règles. » (p. 128)

Il confronte aussi les notions de continuité et de flexibilité, ce qui n'est pas loin des arguments sceptiques, à la grecque : *Or, quand*

nous pensons à l'éducation actuelle, nous savons d'emblée que notre système éducatif, tel que nous le connaissons, se fonde sur des valeurs de continuité : il a même toujours résisté à l'aspect le plus récent de la continuité, l'avant-garde. Mais nous ne voulons pas de ces valeurs de continuité, elles ne servent à rien. Nous avons besoin des valeurs de flexibilité. (p. 132)

De retour à Filliou, il évoque la « Non-École de Villefranche » dont le programme est : « Échange insouciant d'information et d'expérience ; ni élève, ni maître ; parfaite licence, parfois parler, parfois se taire. » (p. 223)

Et Filliou d'énoncer par la suite ses grands principes, surtout le « Réseau éternel », celui des artistes : **En pratique, pour faire prendre conscience aux artistes qu'ils font partie d'un réseau et que, par conséquent, ils feraient bien de laisser tomber leur assomant esprit de compétition, nous voulons, quand nous faisons une performance, annoncer conjointement les performances des autres artistes. Mais cela ne suffit pas. L'artiste doit également réaliser qu'il fait partie d'un réseau plus vaste, La Fête Permanente, qui bat son plein autour de lui, toujours et partout dans le monde. Sous la rubrique des performances alternatives, nous annoncerons également des événements tels que fêtes privées, mariages, divorces, procès, funérailles, travail d'usine, circuits en autocar pour visiter des villes, manifestations pour les Noirs ou contre la guerre au Vietnam, bistrot, églises, etc. Nous pourrions même aboutir à une cérémonie télévisée diffusant La Fête Permanente dans le monde entier.** (p. 226)

Cette publication, la version française, s'intéresse, comme son titre l'indique, à la dimension de l'enseignement et elle comporte des entretiens avec John Cage, Ben Patterson, Allan Kaprow, Marcelle Filliou, Vera, Bjössi, Karl Rot, Dorothy Iannone, Dieter Roth et Joseph Beuys, parmi les principaux. Mais pour simplement conclure avec Filliou – et d'ailleurs je conseille la lecture complète de son livre –, je joins les mots d'Anne Moeglin-Delcroix, en postface : **Ne pas se méprendre : il n'est pas question d'une pédagogie de l'art, mais d'une pédagogie par l'art, d'une pédagogie qui propose l'art comme méthode générale et l'artiste comme éducateur par excellence. Cette fonction éducative conférée à l'art présuppose une redéfinition conjointe de l'éducation et de l'art. D'un côté, le but de l'éducateur n'est plus d'inculquer des savoirs, mais d'apprendre à l'homme à être pleinement homme ; de l'autre, le but de l'artiste n'est plus de créer des objets, mais, lit-on dans « Teaching and Learning », de « se créer soi-même ». Si l'on réunit les deux propositions, il faut conclure que l'art lui-même est avant tout art d'être homme, « art de vivre » dit Filliou, retrouvant l'ancienne formule des moralistes en même temps que l'acception première du mot « art », au sens large de savoir pratique.** (p. 257)

Plus loin, l'art s'apparente à l'investigation philosophique : **C'est du reste à la lecture de certains philosophes, voire de mystiques, que l'on saisit le mieux comment Filliou, en demandant à l'artiste d'être le poète de lui-même et d'aider autrui à le devenir à son tour, incarne, à sa façon certes singulière, la permanence ou la renaissance de l'aspiration de l'homme à cette harmonie intérieure qui est peut-être la vraie beauté.**

Et Anne Moeglin-Delcroix de comparer ce travail avec Plotin dans sa postface sur Filliou... La boucle semble bouclée... C'est donc un art de vivre que nous propose l'« attitude artistique » dans son rapport vital. On rejoint ici Hadot qui nous rappelle que cette notion grecque de philosophie s'appliquait plus à une immersion dans le vécu qu'à une accumulation de connaissances : « C'est ainsi que j'ai été conduit à me représenter que la philosophie n'était pas une pure théorie, mais qu'elle était un mode de vie²⁸. »

La transmission du savoir comme activité ludique et comportementale contribue à une transformation autant de la fonction d'auditeur que de celle d'émetteur. L'artiste actuel – au moment de la rédaction de ce texte – renoue avec la multi- et l'interdisciplinarité. En ce sens, de plus en plus, il s'agit d'une mise en forme des qualités du vécu. Les axes de pratique, comme les disciplines, sont variés, et il est dorénavant nécessaire d'y inclure des méthodologies de réflexion. L'artiste actuel a probablement plus besoin de faire fonctionner son cerveau que ses mains.

Or, les méthodologies sont des ressources importantes. L'anthropologie, la philosophie, la sociologie, l'ethnologie... devraient être plus appropriées à un développement de la personne-artiste qu'un enseignement technique, tel le dessin, la peinture, le moulage, les matériaux. Il s'agit d'un imaginaire à mettre en application et, au moment où Internet a surclassé les vieilles technologies et où l'accélération des médias sociaux est fulgurante, le besoin d'avoir accès à des méthodologies en processus plutôt que l'application de techniques mécaniques et matérielles se fait sentir de plus en plus.

Le philosophe-artiste, pour reprendre le beau titre du livre de Jean-Noël Vuarnet, rejoint Hadot, Plotin et Filliou : « Le philosophe-artiste ne détruit et ne construit pas que lui-même : il invente, pour soi et pour autrui, de « nouvelles possibilités de vie ». Sculpteur d'hommes [on n'est pas très loin de la sculpture sociale de Joseph Beuys], le philosophe-artiste façonne, éduque et sélectionne²⁹. » Dans la transmission des savoirs, l'originalité reste une ouverture qui se nomme « création ». Les modèles sont des transformables qui colportent de nouvelles approches méthodologiques et qui paradoxalement témoignent d'une certaine léthargie sur le plan institutionnel.

Il faut donc sortir l'art de son armure institutionnalisée. La tradition du compagnonnage reste une possibilité historiquement vérifiable. Ce type d'association est une solution envisageable à l'encontre d'une doctrine comme une outre à remplir ; une espérance dans le développement d'un imaginaire débridé, à la conquête de nouveaux processus et d'une transformation de la nature de l'activité artistique et de ses limites ; une autre face de l'art possible par une insémination dégagée des contraintes de l'économisme et de ses tentacules idéologiques et politiques. ◀

Notes

- 1 Eugenio Garin, *L'éducation de l'homme moderne, 1400-1600*, Fayard, 1968, p. 79-80.
- 2 Jamblique, *Vie de Pythagore*, Les Belles Lettres, coll. « La roue à livres », 2011, p. 41-42.
- 3 *Ibid.*, p. 7.
- 4 *Ibid.*, p. 121.
- 5 Pierre Hadot, *La philosophie comme manière de vivre : entretiens avec Jeannie Carlier et Arnold I. Davidson*, Albin Michel, coll. « Livre de poche », 2010, p. 93-94.
- 6 *Ibid.*, p. 97.
- 7 Pierre Riché et Jacques Verger, *Des nains sur des épaules de géants : maîtres et élèves au Moyen Âge*, Tallandier, 2006, p. 48.
- 8 Frances A. Yates, *L'art de la mémoire*, Gallimard, coll. « NRF », 1975, p. 17.
- 9 H. D. Safferey, *Le néoplatonisme après Plotin*, Librairie philosophique J. Vrin, 2000, p. 208.
- 10 *Ibid.*, p. 213-214.
- 11 *Ibid.*, p. 230.
- 12 Jacques Verger, *Les universités au Moyen Âge*, PUF, coll. « Quadrige », 1973, p. 10.
- 13 *Ibid.*, p. 48.
- 14 *Ibid.*, p. 62-63.
- 15 *Ibid.*, p. 64.
- 16 *Ibid.*, p. 66.
- 17 *Ibid.*, p. 69.
- 18 *Ibid.*, p. 76-77.
- 19 *Ibid.*, p. 177.
- 20 *Ibid.*, p. 178.
- 21 E. Garin, *op. cit.*, p. 80.
- 22 *Ibid.*, p. 114.
- 23 *Ibid.*, p. 127-128.
- 24 *Ibid.*, p. 162.
- 25 *Ibid.*, p. 232.
- 26 *Ibid.*, p. 250.
- 27 Robert Filliou, *Enseigner et apprendre, arts vivants*, Archives Lebeer Hossmann, 1998, 264 p.
- 28 P. Hadot, *op. cit.*, p. 69.
- 29 Jean-Noël Vuarnet, *Le philosophe-artiste*, Éditions Léo Scheer, coll. « Lignes », 2004, p. 124.

RICHARD MARTEL est producteur et déstabilisateur. Il écrit, performe, fait de l'installation, de la vidéo, s'occupe de diffusion, organise et dissémine l'art par l'entremise du Lieu, centre en art actuel et de la revue *Inter, art actuel*. Il a réalisé plus de 250 performances dans plus de 40 pays...

CONSIDÉRATIONS débUTANTES

► ANNE-MARIE NINACS

Un apriori, indéradicable semble-t-il, se dissimule à la réflexion dès lors qu'il s'agit de se questionner sur le possible enseignement de l'art : celui de l'exception artistique. Le seul fait de demander si l'art s'enseigne sous-entend, en effet, que le domaine de l'art serait par nature distinct des autres domaines de l'activité humaine qui, eux, s'avèreraient parfaitement transférables. Pourtant, l'art est un champ d'activité qui a une histoire, des techniques, des pratiques, des théories, des modes d'analyse critique, des règles, des normes, des milieux professionnels, et tout cela, que je sache, est partageable à tout élève désireux de le recevoir. Jean-Marie Schaeffer l'a longuement argumenté dans *L'art de l'âge moderne*, il y a 20 ans déjà : « [L]art n'est pas un objet doté d'une essence interne, comme tout objet intentionnel il est (devient) ce que les hommes en font – et ils en font les choses les plus diverses². »

La question récurrente de l'enseignement de l'art recouvre par conséquent une seconde conception souterraine, à savoir que sa transmission ne serait réussie qu'à la condition que l'élève devienne lui-même un artiste accompli. Au fil d'arrivée, chaque « non-artiste » représenterait ainsi un aveu d'échec tacite de la part de l'école d'art qui, tout en tenant un discours de démocratisation, ne s'adresserait pas encore à « tout élève », mais bien fondamentalement aux génies en herbe. « *[T]o "create" successful artists – which largely suggests commercial success as a career artist – has become a standard promise read in almost every mission statement and call for applications by M.F.A. programs not only in the United States but around the world³* », résume Ute Meta Bauer sans mettre de gants blancs. Le danger déjà détectable d'une telle position est de voir la compétition interuniversitaire produire des générations d'artistes formés à la conceptualisation et au *packaging* ainsi qu'une resacralisation de l'art, cette fois par son accès aux sphères divines du succès médiatique et financier.

Dans les faits, l'enjeu véritable de la discussion serait donc celui de savoir ou non transmettre la *création*. La création s'enseigne, se transmet, se transfère-t-elle ? Voilà la question qui nous taraude – à raison, d'ailleurs, puisqu'elle demeure l'un des mécanismes les plus fascinants de la conscience humaine et qu'elle a donné les plus beaux fruits de notre domaine. Le sujet de la transmission de l'art, écrit Thierry de Duve, « est la création artistique, ses difficultés, son apprentissage, sa quête »⁴. Comment aujourd'hui approcher une telle question ? Est-ce souffrir de nostalgie que de s'entêter dans cette direction ? Faut-il cesser de vouloir enseigner à tout prix la création et s'assurer de former des artistes professionnels fonctionnels ? Cela se comptabiliserait mieux, sans doute. Et qui de toute façon a encore du temps pour les difficultés et les quêtes ?

Vous y avez mis fin
[à mon enseignement], soit !
Mais je défie aucun pouvoir
d'en effacer le souvenir et l'exemple.

Paul-Émile Borduas, *Projections libérantes*⁵



> Paul-Émile Borduas, photo tirée de *Refus global*, 1948. Éditions Mithra-Mythe.

Au moment où je commence moi-même à enseigner dans une école d'art, appelée pour ce texte à m'interroger sur la nature d'un possible transfert de l'expérience de création, et témoin de la période fertile en reconsidérations dans laquelle nous nous trouvons – en France, de Duve « refait » l'école d'art ; aux États-Unis, on la projette dans le XXI^e siècle (Madoff *et al.*) ; au Québec, on s'interroge sur la nature de la relation recherche-crédation à l'université (Pierre Gosselin notamment) ; un peu partout dans la société, on s'empare de la créativité comme d'une nouvelle valeur –, je crois, sans cynisme ni romantisme, plutôt dans une visée pragmatiste, au caractère fondamental de l'expérience de création ainsi qu'à l'urgence de la mettre au cœur de notre action. Comment une pratique créative se développe-t-elle, c'est-à-dire *dans quelles conditions* ? Cette question m'intéresse au plus haut point.

Dans les faits, l'enjeu véritable de la discussion serait donc celui de savoir ou non transmettre la *création*. La création s'enseigne, se transmet, se transfère-t-elle ? Voilà la question qui nous taraude – à raison, d'ailleurs, puisqu'elle demeure l'un des mécanismes les plus fascinants de la conscience humaine et qu'elle a donné les plus beaux fruits de notre domaine.

J'entends certains souhaiter que les étudiants en art lisent davantage, voient plus d'œuvres et connaissent mieux leur champ, ses théories et son histoire. Je remarque que d'autres les entraînent de manière soutenue à l'exercice de plus en plus sophistiqué de la critique des intentions, des prises de position et des conséquences inhérentes aux actions et aux discours – et ce, tout en condamnant par ailleurs leur réflexe d'autoexpression. Si je constate déjà moi-même la nécessité d'engager mes élèves dans un processus de distanciation, il demeure que *connaître*, lorsqu'il s'agit de création, ne va jamais sans *se connaître*. Ce que l'esprit repère dans le flot des connaissances et considère avec attention a le plus souvent été aimanté par le psychisme qui se découvre lui-même par ses adoptions. De même, tout exercice *critique* doit nécessairement intégrer une rigoureuse *autocritique*, sans quoi il devient vite un nouvel académisme ; toute prise de position sociale ou intellectuelle cohérente ne peut venir que d'une connaissance intime de sa propre éthique.

« L'homme ne s'intéresse à ce qui est que pour se mieux connaître de relation en relation⁵ », écrivait en 1947 Paul-Émile Borduas, qui avait fait d'une fine connaissance de soi la première condition de tout épanouissement de la création – cela sans pour autant négliger l'étude de l'histoire de l'art et des théories contemporaines ni le fait que les problèmes artistiques devaient se concevoir d'abord et avant tout « en tant que conduites à suivre dans la vie »⁶, c'est-à-dire en tant que conduites éthiques. « Quel excellent professeur il était ! – probablement la plus profonde influence sur ma vie de peintre »⁷, « un pédagogue merveilleux ! »⁸ se souviennent Rita Letendre et Fernand Leduc ; « il était un parfait guide »⁹, résumait Jean-Paul Riopelle. Pourquoi ? Parce qu'« il vous acheminait sur la voie qui était la vôtre, et non pas la sienne »¹⁰ ; parce qu'il vous enjoignait d'« apprendre qui vous êtes, ce que la vie signifie pour vous : ce n'est qu'à ce moment que vous [étiez] en mesure de rattacher vos découvertes au reste de l'univers »¹¹. En amont de cette compétence maïeutique se trouvait ce que Borduas lui-même avait reçu de son principal professeur, Ozias Leduc, à savoir, disait-il, « l'une des rares permissions de poursuivre mon destin »¹², permission qui allait constituer l'autre pilier de sa pédagogie artistique : « Il ne s'agit pas de faire traduire. Jamais. Ça ne se fait pas ! Il s'agit simplement de *permettre*, c'est le plus que l'on puisse dire n'est-ce pas, c'est de *permettre ça*. Ce n'est pas une chose rare que cette puissance [créative] dont vous parlez :

tous les êtres humains en sont doués. Tous les êtres humains sont doués d'une connaissance sensible qui est très grande. [C]es qualités sont très positives et très réelles. Il ne s'agit pas de les créer ; ce sont des choses qui existent, qui existent chez tout être¹³. »

Permettre à l'être de se connaître tel qu'il est, voilà selon Borduas la première condition qui puisse faire surgir la création. Le reste de l'enseignement de l'art tiendra, suggère-t-il, dans le fait « d'essayer de définir quelles sont les conditions qui permettent l'épanouissement des êtres. Ce sont des conditions, pas des recettes ; ce sont des conditions d'être, des conditions de rapports entre hommes [...], des conditions d'ordre moral, uniquement ; une condition d'attention par exemple ; c'est la principale des conditions¹⁴. »

Je suis frappée par le fait que, quelque soixante ans plus tard et malgré les œuvres importantes qu'elles ont permis de faire éclore, aucune de ces conditions ne fasse l'objet d'un cours à part entière dans nos écoles d'art. À quand un cours consacré aux modalités de l'attention et à leurs effets sur la créativité ? À quand un séminaire sur l'éthique de la création et ses résonances dans la sphère publique ? Comment mettre à l'étude ce *je* que l'on nourrit avec avidité et qui est peut-être le plus grand impensé de notre domaine axé sur la singularité ? Doit-on s'engager de manière disciplinée dans la connaissance de soi pour parvenir à distancier, puis à dépasser le soi ? Quelle forme cela prendrait-il dans nos universités ? Se trouve peut-être, dans de telles questions, une façon d'enrichir la perspective critique qui nous est chère. À une époque où l'on demande tout et où l'on en fait trop, je suis également intriguée par le fait que cette approche de l'enseignement par conditions libérerait le maître d'une passation magistrale et savante de la création, le rappelant plutôt à la technique du « maître ignorant » de Jacques Rancière, dont la commande – qu'il sait parfois ne pas pouvoir exécuter lui-même – n'a pour but que de « révéler une intelligence à elle-même »¹⁵. Pour s'émanciper, écrit Rancière, « l'élève doit tout voir par lui-même, comparer sans cesse et toujours répondre à la triple question : que vois-tu ? qu'en penses-tu ? qu'en fais-tu ? Et ainsi à l'infini »¹⁶. Semblablement, dans l'attente d'un geste expressif, Borduas se retire, se tait et laisse l'étudiant à lui-même : « La déroute occasionnée par le silence, par le manque de directive, hâtait ce geste¹⁷. » Et encore : « [J]e ne demande jamais rien à mes élèves ; jamais je ne leur demande rien. Jamais je ne leur dicte comment faire telle ou telle chose. Je peux leur suggérer un exercice par exemple, tel ou tel thème ; mais l'élève devra le faire comme il pourra, le mieux qu'il pourra – pas plus – et sans aucune sorte d'aide de ma part¹⁸. » La commande d'agir est ici la condition par laquelle est accélérée l'émergence des ressources créatives.

Rancière insiste sur un point, toutefois : « Pour émanciper autrui, il faut être soi-même émancipé. Il faut se connaître soi-même comme voyageur de l'esprit, semblable à tous les autres voyageurs, comme sujet intellectuel participant de la puissance commune des êtres intellectuels¹⁹. » C'est parce qu'il était, aux côtés de ses élèves, petits et grands, un intense voyageur de la création, lui-même toujours en apprentissage et en transformation, que Borduas a pu avoir sur eux un tel impact. « De Borduas, j'ai appris l'essentiel », écrit Fernand Leduc. « [L']essentiel n'est pas la technique (elles sont toutes valables) mais une attitude, un comportement : être réceptif et en accord avec sa qualité d'être dans l'acte éminemment aventureux de peindre, d'écrire, de sculpter, de vivre. Comportement initial de la liberté qui devrait s'appliquer à tous les actes de la vie²⁰. »

Il s'agirait donc, pour le maître ignorant, moins d'abandonner tout son savoir que de savoir transférer sa manière de demeurer ouvert et réceptif devant son propre inconnu. Une telle proposition renverse radicalement l'exigence du maître à l'élève, somme l'enseignant d'être lui-même entièrement engagé dans son processus de découverte et soulève un troisième et dernier apriori caché dans la fameuse question de l'enseignement possible de la création : l'idée que le parti professant est d'emblée un créateur dans le sens le plus vivant du terme. Nommer cela est délicat, évidemment, mais nécessaire afin d'y voir clair et surtout de permettre aux écoles d'art de sécuriser au maximum, au milieu des demandes administratives de plus en plus lourdes, ce qui paraît des

lors être la condition essentielle de toute transmission de la création : un corps professoral *en mouvement*. Cela implique d'obtenir et de maintenir l'espace nécessaire pour le doute, les reculs et l'errance – pour la « dérouté des habitudes mentales » et les « opérations troublantes », aurait ajouté Borduas – autant que pour les avancées fulgurantes, et ne représente pas, pour cette raison, un équivalent de l'actuel corps professoral *performant*.

Les héritages artistiques méritent mieux que de devenir de simples références historiques ; ils « méritent qu'on s'en serve », comme l'écrit si justement Nicolas Bourriaud.

Si j'en appelle à Paul-Émile Borduas pour rédiger ces balbutiements au sujet du transfert de l'expérience de création, ce n'est pas dans le but de renforcer le mythe de l'artiste fondateur tout-puissant. Je sais fort bien que ses quelques années de transmission à l'Externat classique Saint-Sulpice, à l'École du meuble où il travaillait « avec un restant d'horaire, un restant de budget et [le] meilleur de ce qu'un homme pouvait donner »²¹ et à sa maison de Saint-Hilaire mériteraient une analyse plus minutieuse, que sa relation à ses élèves n'a pas été sans écueils et qu'il n'a pas toujours su conserver vis-à-vis d'eux la souplesse d'esprit qu'il prônait – donc, qu'il était un professeur tout ce qu'il y a de plus humain. Simplement, lisant Jacques Rancière défendre l'émancipation intellectuelle par l'égalité de l'intelligence, voyant Thierry de Duve faire de la transmission une condition de la création et conclure à l'importance de s'adresser à tout élève comme s'il était un artiste, constatant que Steven Madoff insiste sur l'orientation éthique que prendront les institutions d'éducation artistique, j'y retrouve des éléments clés d'un héritage pédagogique qui est nôtre, novateur et, me paraît-il, toujours pertinent à la discussion²². Les héritages artistiques méritent mieux que de devenir de simples références historiques ; ils « méritent qu'on s'en serve »²³, comme l'écrit si justement Nicolas Bourriaud. Celui de Borduas m'aura lancée ici dans une riche réflexion à poursuivre quant aux conditions qui permettent l'émancipation de la création. Je l'en remercie. ◀

Notes

- 1 Paul-Émile Borduas, « Projections libérantes » (1949), in André G. Bourassa et Gilles Lapointe (dir.), *Refus global et autres écrits*, L'Hexagone, coll. « Typo », n° 48, 1990, p. 127.
- 2 Jean-Marie Schaeffer, *L'art de l'âge moderne : l'esthétique et la philosophie de l'art du XVIII^e siècle à nos jours*, Gallimard, coll. « NRF essais », 1992, p. 15.
- 3 Ute Meta Bauer, « Under Pressure », in Steven Henry Madoff (dir.), *Art School (Propositions for the 21st Century)*, The MIT Press, 2009, p. 220-221.
- 4 Thierry de Duve, *Faire école (ou la refaire ?) : nouvelle édition revue et augmentée*, Les presses du réel, coll. « MAMCO », 2008, p. 21.
- 5 P.-É. Borduas, « La transformation continue » (1947), in *Refus global et autres écrits*, op. cit., p. 160.
- 6 Id., « Parlons un peu peinture » (1947), in *Refus global et autres écrits*, op. cit., p. 256.
- 7 Rita Letendre, citée dans Judylaine Fine, « Portrait of the Artist as a Damn Good Painter », *Maclean's*, vol. 88, n° 1, janvier 1975, p. 42 [ma traduction].
- 8 Fernand Leduc, cité dans Lise Gauvin, *Entretiens avec Fernand Leduc, suivis de Conversation avec Thérèse Renaud*, Liber, coll. « De vive voix », 1995, p. 144.
- 9 Jean-Paul Riopelle à Fernand Seguin, cité dans Gilbert Érouart, *Entretiens avec Jean-Paul Riopelle, suivis de Fernand Seguin rencontre Jean-Paul Riopelle*, Liber, coll. « De vive voix », 1993, p. 94.
- 10 F. Leduc à F. Gauvin, in *Entretiens avec Fernand Leduc*, op. cit., p. 112.
- 11 R. Letendre, loc. cit., p. 42 [ma traduction].
- 12 P.-É. Borduas, « Quelques pensées sur l'œuvre d'amour et de rêve de M. Ozias Leduc » (1953), in *Refus global et autres écrits*, op. cit., p. 195.
- 13 Id., « Causeries » (1950), in *Refus global et autres écrits*, op. cit., p. 271. L'importance de cette simple permission d'être et de chercher se retrouve dans plusieurs discours d'artistes. L'architecte Pierre Thibault, par exemple, est reconnaissant d'une semblable permission à Ricardo Castro, le professeur qui l'a, dit-il, le plus influencé : « J'étais avec Gilles Saucier, Anne Carrier, Benoît Dupuis en 1^{re} année. Cet homme nous a donné confiance en nous. Et j'y repense lorsque j'enseigne. Ricardo arrivait des États-Unis, il parlait peu le français, mais tout passait par son attitude, sa façon de mettre son bras sur notre épaule en disant : "C'est bon, c'est très bon." Je pense que la création ne vient pas à coups de fouets et de bâtons. [...] Avec Ricardo, il n'y avait pas cet exercice de la "critique" que je n'aime pas en architecture. » (P. Thibault en entrevue avec Sophie Gironay, *Les maisons-nature de Pierre Thibault architecte*, Éditions La Presse, 2010, p. 15.) Notons que les trois autres apprentis se sont eux aussi réalisés de manière remarquable dans le domaine de l'architecture.
- 14 Ibid., p. 270-271.
- 15 Jacques Rancière, *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle* (1987), Fayard, coll. « 10/18 », 2004, p. 50.
- 16 Ibid., p. 42.
- 17 P.-É. Borduas, « Projection libérantes », op. cit., p. 101.
- 18 Id., « Causeries », op. cit., p. 273.
- 19 J. Rancière, op. cit., p. 58-59.
- 20 F. Leduc, « Remerciements d'acceptation du prix Borduas, 17 octobre 1988 », in L. Gauvin, op. cit., p. 179.
- 21 P.-É. Borduas, « Projections libérantes », op. cit., p. 127.
- 22 Le parallèle entre les textes est parfois frappant, comme ici : « Parmi les étudiants qui se destinent à une forme d'art, tous n'auront pas la chance, le désir ou la force d'être "auteurs", mais qu'au moins ces années d'école puissent aider à construire quelque chose de l'ordre de l'invention, du regard sur le monde, d'une forme poétique... ! » affirme de Duve dans *Faire école (ou la refaire ?)* en 2008 ; Borduas en arrivait à la même conclusion dans ses « Projections libérantes » en 1949 : « Souvent j'ai pensé à cette première équipe que je soignais de toute mon attention ; comme je la savais fragile ! Si fragile devant la difficulté de gagner son pain qu'aucun de ceux-là ne put développer, au-dehors de l'école, cette plante précieuse qu'ils savaient pourtant posséder. Elle leur servit tout au plus à voir d'un œil moins sec les merveilles de l'univers. »
- 23 Nicolas Bourriaud, *Formes de vie : l'art moderne et l'invention de soi* (1999), Denoël, 2003, p. 81.

ANNE-MARIE NINACS est professeure de théorie de l'art à l'École des arts visuels et médiatiques de l'UQAM. Elle termine parallèlement des études doctorales à l'Université de Montréal, qui portent sur la réinscription du processus de création et du mode de vie artistique dans le discours de l'histoire de l'art. Elle a auparavant été commissaire du Mois de la Photo à Montréal 2011 : *Lucidité. Vues de l'intérieur*, conservatrice de l'art actuel au Musée national des beaux-arts du Québec, conservatrice au Musée d'art de Joliette, responsable de la programmation *Les commensaux* au Centre des arts actuels SKOL de Montréal (avec Patrice Loubier) et commissaire, à ces divers titres, de très nombreuses expositions. L'UQAM lui remettait, en 2005, un prix Reconnaissance pour son engagement dans le milieu artistique québécois.

L'Art peut-il être enseiGné?

► EVA DE GROOTE

Peu de temps après que Jocelyn Robert m'ait demandé de présenter le modèle Timelab dans le cadre d'un dossier spécial sur l'éducation de l'art, ce livre a attiré mon attention : *Teaching Art in the Neoliberal Realm* (*Enseigner l'art au royaume du néolibéralisme*). Les auteurs, Pascal Gielen et Paul De Bruyne, y font une diatribe et, dans l'introduction, comparent l'éducation de l'art au marché de la restauration :

« Donc, l'éducation n'est-elle pas aujourd'hui perçue comme un grand commerce de restauration ? Les académies et les universités, après tout, sont censées transmettre la connaissance conçue pour mesurer et répondre à la demande de leurs clients ou de leurs étudiants potentiels. Même le contenu lié à une discipline, aussi traditionnelle soit-elle, a actuellement une durée de conservation limitée puisqu'il est soumis aux changements rapides des exigences du marché du travail.

Le transfert de connaissance et le processus d'apprentissage sont conçus pour convenir aux modules et aux compétences qui, à leur tour, sont divisés et calculés précisément en heures de formation. Les étudiants-consommateurs peuvent ainsi formuler une plainte si la qualité ou la quantité promise n'est pas livrée du tout ou à temps.

Ils sont aussi soumis à des questionnaires à l'intention des consommateurs et à des questionnaires de satisfaction pour de multiples évaluations scolaires intérimaires et des contrôles. D'évidence, l'éducation est devenue une forme de service de restauration et, tout comme en restauration, le client sait d'avance à quoi s'attendre. Il ne s'agit jamais de la fine cuisine d'un grand restaurant, mais d'une médiocrité bien calculée. Après tout, dans le monde de la restauration, la qualité veut dire d'abord et surtout ne pas offrir de service en dehors de la norme. C'est une garantie qu'au moins le client peut avoir¹. »

Selon les auteurs, le fait de quantifier la qualité des résultats en éducation en faisant concorder complètement ces résultats avec les attentes des clients-étudiants entraîne d'horribles conséquences.

Ces simples faits exposés par Gielen et De Bruyne m'ont aidée à mieux définir la force potentielle d'un espace comme Timelab : un environnement permettant des rencontres inattendues, où les rôles du professeur et de l'étudiant ne sont pas accolés à des individus précis, mais changent constamment de main ; où les gens passent un temps illimité à partager leurs compétences et leurs connaissances avec les autres.

Situé à Gand, une ville en Belgique, Timelab est un espace de rencontre et de travail pour les créateurs, les penseurs et les gens d'action. Timelab a été fondé en 2010 en tant qu'espace de travail artistique modelé à partir du *fablab*². Les espaces de travail artistique sont supportés par le gouvernement pour accompagner les artistes. L'objectif est d'encadrer le processus, sans mandat de représentation. Il serait intéressant ici de donner un compte rendu plus détaillé des origines de Timelab.

Le prédécesseur de Timelab était le *Time Festival*, une biennale urbaine d'art performance qui a existé pendant presque 20 ans. Ce festival était important. Des performances interdisciplinaires uniques, indépendantes des maisons d'art déjà existantes, étaient organisées dans des lieux extraordinaires. Vers la fin, toutefois, la formule était devenue usée. Quelle utilité pouvait avoir un tel festival si chaque salle d'art d'envergure en organisait aussi un ou plusieurs chaque année ? À cette époque, j'étais attachée à une de ces grosses salles, le Kunstencentrum Vooruit³, en tant que commissaire en arts médiatiques.

C'était une organisation merveilleuse avec une histoire colorée et une forte tradition d'art performance et de musique. J'y ai développé un programme en arts médiatiques structuré comme une série de festivals transfrontaliers. Le rêve que j'avais chéri toute ma vie, celui de créer des projets de résidence à plus long terme et des projets artistiques plus approfondis, ne pouvait se réaliser. Le but de mon travail était d'amener l'art déviant devant un public plus large.

Pendant cette période, quelqu'un à Gand organisait des *dorkbots*⁴, des rencontres régulières entre créateurs, ayant comme slogan « Des gens qui font des choses bizarres avec l'électricité ». Le tout faisait partie d'un réseau ayant des branches à travers le monde. Kurt Van Houtte, lui-même artiste et expert en robotique, a dirigé ces *dorkbots* à Gand dans le but d'y créer aussi un *fablab*. Evi Swinnen était alors la coordonnatrice du *Time Festival*.

À cette époque, le festival, comme lors des deux dernières éditions, était monté par un duo d'artistes faisant office de commissaires. Cette édition finale était entre les mains des commissaires Dirk Braeckman et Els Dietvorst qui ont décidé de remplacer le festival par un livre : « Time Is a Book »⁵. C'était un lieu de réflexion, un vide.

C'est la coordonnatrice Evi Swinnen qui a perçu le potentiel de jumeler un atelier d'artistes à un *fablab*. Elle a déposé une demande de subvention avec l'idée de changer le *Time Festival* pour le Timelab : un espace de travail pour artistes fonctionnant selon les principes d'un *fablab*. Le gouvernement flamand nous a donné le feu vert, et Timelab a vu le jour le 1^{er} janvier 2010.

L'idée de base d'un *fablab* consiste en une installation d'appareils contrôlés par ordinateur (comme un découpeur laser, un découpeur à vinyle et une imprimante 3D) et une philosophie *open source* : ces appareils sont libres d'utilisation si l'on partage (en partie) le processus avec la communauté d'utilisateurs. Nous nous sommes dit : quel modèle merveilleux pour les artistes ! Ils peuvent venir au Timelab y développer leurs projets et, en même temps, nourrir le biotope avec leurs idées et leurs connaissances.

Ainsi, l'artiste sonore Kaffe Matthews a eu l'idée d'un opéra urbain alternatif basé sur des audiovélos spécifiquement développés à partir d'un matériel sonore recueilli dans la ville. Elle avait élaboré la phase initiale en Grande-Bretagne pour la *Triennale de Folkestone*, un événement en art dans l'espace public de cette ville côtière. Là-bas, Kaffe a enseigné à quelques jeunes à travailler avec du matériel audio de code source libre et elle les a renvoyés dans leur quartier respectif. À partir du matériel audio obtenu, Kaffe a fait une composition qui a été redonnée à la ville grâce à des vélos équipés d'enceintes. En pédalant, les visiteurs de la *Triennale* faisaient entendre les sons provenant des quartiers tels qu'ils avaient été recueillis par les enfants.

Nous avons invité Kaffe Matthews en résidence au Timelab en 2011 et en 2012. La résidence était composée de plusieurs segments et étapes. Elle voulait créer un opéra urbain pour bicyclettes avec la voix des gens de Gand, des voix du présent et du passé. Nous avons collaboré avec des dynamiques résidents du quartier et nous les avons invités au Timelab (quelques-uns d'entre eux sont ultérieurement devenus membres de la communauté Timelab).

À partir de ce réseau de relations, Kaffe est allée découvrir la ville. Elle a enregistré des sons et des témoignages. Nous avons permis au duo

Kaffe et Els Viaene, une jeune artiste du son de Bruxelles, de se former. En procédant ainsi, nous voulions créer pour le projet une dynamique d'échange entre une artiste établie et une artiste de la relève. Entre autres, Kaffe et Els ont fouillé les archives sonores de l'IPEM (Institute for Psychoacoustics and Electronic Music) où elles sont tombées sur les enregistrements uniques de Louis De Meester, un des premiers compositeurs à avoir expérimenté la musique électronique dans les années soixante, aussi passionné de l'enregistrement sur le terrain.

En même temps, Kurt travaillait avec Kaffe dans le laboratoire pour fabriquer les audiovélos. À Folkestone, Kaffe avait déjà construit une première version des vélos mais, à Gand, nous voulions en avoir douze et leur système devait être considérablement plus stable et puissant. Beaucoup de travail a été fait sur le matériel, notamment un système d'enceintes sur le guidon, un micro-ordinateur portable et une pile sur le porte-bagage. À son tour, le logiciel devait déclencher des sons à divers endroits. De cette façon, le cycliste-visiteur devenait musicien, révélant dans la ville la composition mobile avec un vélo comme instrument.

Le projet connut un grand succès. Il a été présenté au public sous le nom de *The Swamp That Was : A Bicycle Opera* dans le cadre de l'événement biennal *Electrified, the Responsive City*, une collaboration entre le S.M.A.K. (le musée d'art contemporain de Gand) et le Kunstenccentrum Vooruit. En plus de la représentation publique, nous avons aussi organisé une soirée au Timelab durant laquelle Kaffe a partagé le contenu et les aspects techniques de son procédé avec les membres de la communauté Timelab. Également, le projet a roulé à Porto et à Helsinki. Un autre est prévu à Londres⁶.

Pendant les trois premières années, Timelab fut en fait un espace de travail pour artistes et une *fablab*. Nous avons intégré ces deux dynamiques en une seule organisation en pensant que les deux modèles pourraient se renforcer et se stimuler l'un l'autre. Aujourd'hui, Timelab compte plus de 70 membres. Ils viennent lors des périodes de laboratoire libre (le mercredi soir et le vendredi) pour élaborer leurs idées, utiliser l'équipement et rencontrer des gens.

Jusqu'à maintenant, la plupart sont des personnes avec des compétences techniques qui sont intéressées à partager leurs aptitudes. Elles proviennent de différents groupes d'âge : un jeune de 16 ans est déposé par son père chaque mercredi alors qu'un couple de personnes âgées fraîchement retraitées trouvent finalement le temps d'expérimenter l'art avec leur savoir-faire.

Nous pouvons observer des dynamiques vraiment intéressantes pendant ces périodes de laboratoire libre. Les rôles étudiant/enseignant ne sont pas fixés, mais changent constamment de titulaires. Kurt n'est désormais plus le seul expert à initier les nouveaux et à leur montrer à utiliser l'équipement ; plusieurs membres assurent ce rôle volontairement. Non seulement cela permet à Kurt d'avoir du temps pour élaborer de nouveaux dispositifs, mais il est plus actif en tant qu'artiste et développe davantage le laboratoire. Par-dessus tout, une dynamique de communauté très vivante de partage spontané et d'échange s'est créée.

Ensemble, les membres de cette communauté peuvent offrir une panoplie de compétences, de connaissances et d'acquis qui ne sont pas seulement d'ordre technique, mais qui viennent de leur métier, de leurs intérêts et de leurs expériences dans d'autres domaines. Quelqu'un administre une agence de communication, quelqu'un d'autre travaille pour le Service de recherche et développement d'une grande chaîne de magasins innovatrice, une troisième personne est graphiste, une quatrième experte en finances dans une banque et une cinquième, artiste.

Jetons maintenant un coup d'œil à la pratique au quotidien. Au Timelab, nous organisons un « camp de printemps » annuel, une rencontre de grande envergure. Lors des premières éditions, cette rencontre ciblait principalement les jeunes artistes. Dans les dernières années, nous avons toujours sélectionné douze artistes ayant des formations différentes. Ils étaient invités à passer dix jours au laboratoire pour créer.

Dans la préparation du camp de printemps 2013 nous avons réalisé que notre modèle pouvait potentiellement être une mine d'or. Auparavant, le laboratoire n'était pas ouvert aux utilisateurs réguliers (les



> Kaffe Matthews, *The Swamp That Was : A Bicycle Opera*, 2012, dans le cadre de l'événement biennal *Electrified, the Responsive City*, une collaboration entre le S.M.A.K. (musée d'art contemporain de Gand) et le Kunstenccentrum Vooruit.

membres de la communauté) pour permettre aux artistes d'en faire leur lieu de prédilection personnel pendant le camp de printemps. L'équipe obéissait aux artistes au doigt et à l'œil. Cette approche à sens unique, celle d'être au service des artistes, ne semblait plus concorder avec l'esprit et le potentiel de l'organisation. Une collaboration ne serait-elle pas beaucoup plus intéressante ? Ne serait-il pas plus stimulant que les artistes et Timelab, ses membres de base et les membres de la communauté collaborent ? Mais comment l'énergie des créateurs du laboratoire pourrait-elle entrer en relation avec celle des artistes invités ?

De plus, nous nous sommes demandé, en tant qu'organisation œuvrant dans le domaine de l'art expérimental, si remettre en question notre rôle dans la société ne faisait pas partie de notre mission. Nous ne nous sommes pas placés au sein du monde des arts, mais au cœur de la société. Avec toutes ces questions en tête, nous en sommes venus à faire appel aux artistes à l'échelle internationale par une approche différente.

Un monde différent. Qui a des idées ? / C'est une époque

extraordinaire. Une époque pour réinventer : réinventer les systèmes, réinventer le travail, réinventer le temps et les passe-temps. On dirait que l'échec actuel des systèmes ne sera pas réglé en mettant en place de nouveaux systèmes mondiaux. La solution se rapproche plus d'une écologie de microsystèmes se répandant et se multipliant en faisant preuve de diversité et de résilience. Quel visage aura notre avenir ? Le temps nécessitera-t-il un remaniement, soit un nouvel équilibre entre le travail et la vie quotidienne, qui serait le levier d'une nouvelle société de résilience ? Le développement personnel sera-t-il le point de départ d'une société flexible, mais tout de même solide ? Plusieurs minorités pourront-elles s'unir pour devenir une force de changement ?

CAMP DE PRINTEMPS 2013 À GAND, BELGIQUE Appel de candidatures : camp de formation des artistes

- Quel est le rôle de l'artiste dans ce monde en plein changement ?
- L'art ou l'œuvre d'art peut-il être le prototype d'une société différente ?
- Les artistes peuvent-ils fournir les outils nécessaires au changement ?

Le camp de printemps 2013 invite huit artistes à créer des concepts et à échanger des idées avec d'autres créateurs, d'autres penseurs et d'autres actants.



> Timelab, Gand, Belgique.

Bien que la présentation publique a toujours eu lieu pendant la journée de fermeture, où le public pouvait venir et voir ce que les artistes avaient créé, nous avons décidé de développer et d'élargir le format. Nous avons transformé le camp de printemps en *Time Fest*, un festival de rencontre libre. Nous avons décoré un restaurant de carton, à la manière d'un livre animé, où les gens pouvaient venir. Le restaurant était dessiné à partir des concepts amenés par les artistes dans le but d'échanger des idées au hasard. Le laboratoire était ouvert tous les jours à tous ses utilisateurs (au lieu d'être ouvert seulement les mercredis soir et les vendredis).

Nous avons invité les utilisateurs du laboratoire à voir le festival comme une porte ouverte et un lieu de réseautage. Nous avons commencé à tisser des liens. En se basant sur les idées que les artistes avaient amenées, nous avons redirigé des gens vers d'autres secteurs et nous les avons invités à partager leurs connaissances et leur bagage.

Par exemple, nous avons sélectionné l'artiste sino-britannique Lisa Ma. En tant que designer spéculative ayant un grand intérêt pour les dynamiques de groupes marginaux, elle est venue à Gand avec un concept : qu'arriverait-il si nous introduisions des espèces envahissantes de plantes et d'animaux dans notre écosystème au lieu de les exterminer ? Si nous les considérons comme des éléments constructifs plutôt que comme une nuisance ? Nous avons invité pour échanger avec elle, entre autres, un professeur de biologie, un écologiste urbain, un expert de la conservation de la nature et un cuisinier.

Lisa Ma a développé son idée à l'aide de leurs expertises. Nous avons découvert que la bernache du Canada menace l'écosystème local. Pour cette raison, la Ville les empoisonne et les brûle. Nous avons aussi découvert que la plante qui pullule sur les quais de Gand depuis les dernières années est la renouée du Japon. Or, cette plante est proche de la rhubarbe, un ingrédient très populaire dans les Flandres pour faire des tartes. Les insectes sont aussi utilisés dans l'industrie comme colorant. Ne pourrions-nous pas développer des outils qui permettraient à chacun de faire usage des nombreuses coccinelles envahissantes ? Bref, pouvons-nous regarder autour de nous différemment et répondre de manière créative aux changements qui s'opèrent dans notre environnement ? Lisa Ma est une des artistes du *Time Fest* avec qui Timelab a collaboré le plus longtemps. Nous regardons encore aujourd'hui comment ses idées pourraient se déployer vers différentes avenues (la nutrition et la pauvreté, par exemple) et comment Lisa Ma pourrait partager son expertise et son expérience à l'intérieur et au-delà du monde des arts.

L'imagination, la pensée audacieuse, la recherche de réponses qui sortent du cadre, sont des aptitudes essentielles pour les artistes. De plus, ce sont des qualités indispensables pour inventer de nouvelles façons de vivre ensemble, pour nous efforcer d'aller vers une société capable

de plus de résilience. Ces aptitudes ne devraient pas se perdre dans les nouveaux modèles d'apprentissage que nous présentons.

Pour terminer, j'aimerais me référer encore une fois à la publication de Pascal Gielen et Paul De Bruyne. Dans un des articles, celui de Maarten Simons et Jan Masschelein, il est fait référence au mot d'origine grecque *scholè*. Selon les auteurs, ce mot désigne les moments de loisir, c'est-à-dire ceux où nous ne sommes pas actifs économiquement ou politiquement. Cela me fait penser aux membres de la communauté Timelab qui viennent y passer leur temps libre afin d'apprendre, de créer et de grandir ensemble. Timelab est un biotope d'apprentissage. ◀

Traduction : Gabriel Paquet

Notes

- 1 Pascal Gielen et Paul De Bruyne (dir.), *Teaching Art in the Neoliberal Realm : Realism versus Cynicism*, Valiz/Antennae Series, 2012.
- 2 Un *fablab* (*fabrication laboratory*) est un modèle principalement alternatif aux méthodes classiques de production, de conception et de collaboration. Il est un espace de travail partagé. Des centaines de *fablabs* existent autour du globe, tous uniques mais partageant les mêmes fondements et les mêmes principes de base.
- 3 www.vooruit.be/en/.
- 4 Dorkbot est un rassemblement d'organisations affiliées provenant de partout dans le monde qui commandite des rencontres populaires d'artistes, d'ingénieurs, de designers, de scientifiques, d'inventeurs et de toute personne travaillant dans la vaste sphère de l'art électronique. « Des gens qui font des choses bizarres avec l'électricité », voilà la devise des *dorkbots*. Fondé par Douglas Repetto au Columbia University Computer Music Center en 2000, les *dorkbots* se sont propagés autour du monde et comptent aujourd'hui plus d'une centaine de branches qui sont en planification ou qui organisent activement des rencontres comme celle de 2010 (source : Wikipédia [traduction libre]).
- 5 Le *Time* 2009 fut la neuvième et dernière édition du *Time Festival*. C'était aussi une déclaration des commissaires-artistes Dirk Braeckman et Els Dietvorst. *Time* 2009 était en fait un livre, et non un festival. « Time Is a Book » désirait créer un vide temporaire. Un vide prenant la « condition » de celui qui prend le livre, qui prend le temps de le lire et qui le voit comme un point de départ. Ce vide, lieu de réflexions sinieuses, est un lieu pour rassembler, penser et expérimenter.
- 6 www.kaffemattthews.net/.

EVA DE GROOTE vit et travaille à Gand, en Belgique. De 1999 à 2012, elle était commissaire au Vooruit, un important centre de diffusion culturelle, où elle a alors mis en place un programme en arts médiatiques. Elle était alors responsable de plusieurs festivals explorant le croisement des disciplines dont *Almost Cinema*, *the game is up*, et *Electrified* (une biennale en collaboration avec SMAK, musée d'art contemporain). En 2010, elle a cofondé Timelab, un lieu où artistes, penseurs et *makers* se retrouvent pour échanger et créer, sur le modèle des *FabLabs*, afin de partager expérience et connaissance. Eva De Groote est membre des comités consultatifs de la *Flemish Community for audiovisual arts* et du *Flemish Audiovisual Fund*. Elle siège sur le conseil d'administration de *Foam*, un laboratoire culturel aux croisements de l'art, de la science, de la nature et du quotidien. Finalement, elle est également membre de *Courtisane*, un festival et une plateforme cinéma/vidéo et de *iDrops*, une agence d'innovation numérique pour les secteurs sociaux, créatifs et culturels.

Qu'elle est la connaissance engendrée par les Arts visuels?

► JAMES ELKINS

C'est une croyance universelle, dans la documentation sur la pratique ou les études de 3^e cycle en arts visuels, que l'œuvre soit considérée comme une nouvelle forme de connaissance ou comme une source de connaissance. Cette affirmation, ou cet espoir, est essentielle aux documents administratifs, bureaucratiques et promotionnels des programmes de doctorat à travers le monde et est courante dans les publications universitaires en général, même lorsque l'art n'en est pas le sujet.

Ce qui suit est un extrait tiré d'un livre que j'ai publié, intitulé *Artists with PhDs*. J'en prépare une nouvelle édition, qui sera deux fois plus volumineuse que celle présentement disponible sur Amazon. En effet, le domaine des arts visuels au niveau doctoral prend rapidement de l'expansion : les cinq premières années suivant la sortie du livre, une tonne de documentation est apparue, élaborant des théories sur les nouveaux programmes ; tellement d'ouvrages en fait que je crois qu'il n'est plus possible désormais pour une seule personne de tout lire. La nouvelle édition d'*Artists with PhDs* est une tentative de rester à jour avec ces nouvelles théories et institutions.

Ce livre est divisé en deux parties : la première comprend des essais écrits par des personnes impliquées dans ces programmes et la deuxième, des extraits de thèses de doctorat provenant de partout dans le monde. (La nouvelle édition contiendra des extraits de thèses écrites en Afrique du Sud, à Tokyo, au Mexique, au Ghana, en Europe et en Amérique du Nord.) Ma contribution consiste en trois essais dans la première partie du livre, où sont rassemblés la plupart des faits. (Le livre contiendra aussi la liste des programmes à travers le monde.)

Je suis sceptique au sujet de ces programmes. J'ai été impliqué dans le sujet parce que je m'intéresse à l'histoire de l'enseignement de l'art à différents niveaux, de la Foundation Year au Master of Fine Arts, en passant par le Bachelor of Fine Arts. (Un livre intitulé *What Do Artists Know ?* résume beaucoup de notions à ce sujet.) Le doctorat semble particulièrement mal défini.

Chaque plainte et chaque crainte que j'ai entendues concernant ces programmes de doctorat comportent une certaine vérité. Mais, puisque le programme se répand sur la planète, il vaut mieux l'étudier plutôt que

d'essayer de l'arrêter. Un de mes trois essais dans ce livre, « Quatorze raisons de ne pas faire confiance au doctorat », rassemble 14 objections et problèmes courants. Au cœur des difficultés conceptuelles concernant le programme, je pense qu'il y a deux termes : la *recherche* et la *connaissance*. Les deux sont essentiels à la manière dont la plupart des programmes se comprennent et se représentent, mais aucun d'entre eux n'est bien défini.

Voici un extrait des « Quatorze raisons » sur la connaissance, soit la 12^e objection¹.

Raison 12. Il n'y a pas de consensus à propos de la connaissance produite par l'œuvre.

L'expression générale pour les disciplines artistiques, comme quoi elles impliquent la « recherche » qui est source de « connaissance », n'est habituellement pas problématique parce que les disciplines définissent elles-mêmes leur propre compréhension de ce qui est considéré comme la connaissance.

Pourquoi utiliser le concept de connaissance, au juste ? /

Comme pour la question de la recherche, je pense qu'il est prudent de commencer par se demander si ce terme doit être le principal moteur de la documentation administrative et scolaire ou même s'il doit être utilisé tout court. Il existe des options bien reconnues ; en voici quelques-unes :

i. La compréhension. Timothy Emlyn Jones (ailleurs dans *Artists with PhDs*) fait allusion à la compréhension comme étant synonyme de connaissance et préconise un mélange des deux. Mais le concept a été rejeté en 1993 par Frayling qui a fait la distinction entre ce concept et la connaissance, comme le mentionne Judith Mottram au chapitre 1. Pour autant que je sache, il n'y a jamais eu de discussion à propos de la différence entre la connaissance et la compréhension dans le domaine des arts visuels. Le concept de la compréhension a du potentiel à cause de son histoire intellectuelle plus profonde et plus vaste que les usages administratifs actuels en recherche, renvoyant aux discussions sur la *Verstehen* (littéralement, « compréhension ») en Allemagne au XIX^e siècle dans, entre autres, les ouvrages de Wilhelm Dilthey. La distinction que fait Dilthey entre les termes *Verstehen* et *Erklärung* (littéralement, « connaissance ») ici est très pertinente ; il les voyait respectivement comme des marques de distinction entre les lettres et les sciences. Il serait aussi profitable d'explorer ce qu'entendait Dilthey par *Erlebnis* (« expérience vécue ») parallèlement à *Verstehen*. *Erlebnis* est en lien, selon la compréhension courante, avec la phénoménologie et la performativité. Il est peut-être même possible d'en arriver à une définition de la *Verstehen* qui soutiendrait les programmes contemporains en arts visuels mais, sans une enquête sérieuse, il n'est peut-être pas juste d'adopter le terme *compréhension*, car il serait facile pour ce terme vague et mal défini de devenir un substitut du terme *connaissance*.

ii. L'expression. Comme *compréhension*, *expression* est un mot courant dans les studios d'art et dans le monde de la critique. Il est largement utilisé, en dehors du milieu universitaire, pour décrire ce que l'art fait. Plusieurs auteurs permettent à la théorie de l'art de trouver des sources théoriques pour l'expression. Dans ce dessein, mon choix s'arrêterait sur R. G. Collingwood. Selon lui, l'expression est en relation avec la conscience et l'individuation, donc elle est libre d'aborder une panoplie de pratiques sociales comme l'autoréflexivité des pratiques artistiques scolaires.

iii. La signification. Voilà un concept bien développé en herméneutique. Un programme de doctorat pourrait être concentré sur des textes de Hans-Georg Gadamer ou de Paul Ricoeur, considérant qu'une des fonctions de l'art est la création de sens. Sinon, les explorations des « logos iconiques » et des « différences iconiques » de Gottfried Böhm contiennent aussi un matériel riche : il associe les concepts aux images afin de caractériser leur mode de signification qui n'est ni logique (comme pour le langage) ni illogique.

iv. Le sentiment, l'émotion ou l'affect. Ces trois mots sont souvent différents les uns des autres. Dans le travail de Brian Massumi, par exemple, l'affect est fortement opposé au sentiment, mais ce n'est pas vrai pour certains érudits qui élaborent des théories sur l'affect. En mettant de côté ces différences, la théorie de l'affect, en général, est rendue si élaborée qu'elle pourrait fournir une plateforme de travail pour le doctorat. Étant donné cet intérêt récent, les avantages institutionnels de la *connaissance* engendrée par l'art peuvent paraître inaccessibles ou, pour le voir différemment, impliquent une forte déformation des idées contemporaines sur l'art.

Ces quatre termes, je pense, sont les principales options au terme *connaissance*. Il en existe un autre qui peut paraître différent en son genre :

v. L'interprétation. Dire que l'art est source d'interprétation est différent de dire que l'art est source de compréhension, d'expression, de signification ou de sentiment. Après tout, une œuvre peut être interprétée comme une connaissance expressive, mais il s'avère étrange d'énoncer qu'une œuvre puisse être interprétée comme une interprétation expressive. D'un autre côté, c'est précisément ce qui arrive quand on formule que la pensée réside dans les œuvres et que l'art est présenté en tant que recherche. Je ne connais aucune institution qui affirme que l'interprétation émane de l'art, bien que ce ne soit pas sans rapport avec le genre d'affirmations concernant la recherche énumérées dans les exemples précédents.

Quels sont les types de connaissance ? / Il existe une documentation considérable concernant la compréhension, l'expression, la signification et l'affect qui peuvent servir d'objectif et d'aboutissement au doctorat en arts visuels, remplaçant ainsi la connaissance ou s'ajoutant à elle. Néanmoins, du fait que toute la documentation concernant le doctorat en arts visuels fait usage du concept de connaissance, il est utile de se demander comment cette dernière est comprise. Parfois le terme *connaissance* est nuancé : les gens se réfèrent plutôt à la *connaissance artistique*, à la *connaissance visuelle* ou à la *connaissance fondée sur la pratique*. De telles expressions peuvent manquer de clarté parce qu'elles présument d'emblée résolue la question de ce qu'est la connaissance dans le champ des arts visuels. Il y a en jeu, je pense, au moins six sens attribués au terme *connaissance* :

i. La connaissance tacite. Ce sont les choses qui nous sont toujours inconnues, mais que nous savons être en mesure d'accomplir ou de décrire. La connaissance tacite se trouve en suspension dans une discipline : elle promet à tout le moins d'être partiellement articulée, extraite de sa matière et traduite en langage. Des possibilités qui figurent dans cette liste, la connaissance tacite est celle qui a attiré le plus d'attention, même s'il n'est pas toujours clair de déterminer s'il s'agit finalement d'un type de connaissance différent des autres types mentionnés.

ii. La connaissance visuelle. Si les arts visuels possèdent un type de connaissance qui s'y rattache, qui lui appartient et dont c'est le mode d'expression, alors cette connaissance devrait être dite visuelle. Cela

inclurait ce que les modernistes ont appelé la « connaissance optique », tout comme la connaissance inhérente à la matière ou à la substance de l'art et celle inhérente à la pratique, à la disposition ou à la performance en art. Une telle connaissance ne serait pas linguistique ; elle se trouverait seulement dans l'œuvre et non dans les documents en appui au doctorat. La connaissance visuelle pourrait être sous-entendue, indiquée, paraphrasée, évoquée par analogie et non exprimée dans le langage.

iii. La connaissance affective. Si les arts visuels ont de prime abord traits aux sentiments, aux émotions, aux humeurs et autres états affectifs, alors leur forme de connaissance devrait être dite affective. Récemment, les différentes formes de théorie de l'affect ont suscité un intérêt grandissant dans le monde de l'art. Les théories de Brian Massumi, expliquées dans l'ouvrage *Affect Theory Reader* et dans le livre à paraître *Beyond the Aesthetic and the Anti-Aesthetic*, s'intéressent aux genres de la théorie de l'affect. La connaissance affective est en partie linguistique : elle peut être décrite même si la description est inadéquate du point de vue de la structure.

D'un point de vue philosophique, il existe plusieurs autres types de connaissance pouvant être différenciés des précédents² :

iv. La connaissance propositionnelle. Ce sont les énoncés logiques usuels dans le langage ou leurs équivalents. C'est le sens donné à *connaissance* dans les publications universitaires extérieures au domaine des arts. Ici, la *proposition* signifie la composante structurelle nécessaire à la pensée logique, ce qui implique des phrases complètes par opposition aux images, aux tropes, aux évocations et aux associations. Le philosophe Michael Oakeshott a divisé toute la connaissance en deux catégories : la technique et la pratique. Donc, pour lui, la technique comprend les statistiques, les faits, les dates, les recettes, les formules, les règles, tout ce qui peut être mis en mots, enseigné et appris. La connaissance propositionnelle se rapproche aussi de la *technè* d'Aristote, la connaissance transmissible.

v. La connaissance pratique. C'est quelque chose que nous savons faire, mais que nous ne pouvons pas mettre en mots. Jouer du piano ou faire du vélo en sont des exemples. Ce concept a été théorisé comme étant l'« habitude » par les psychologues français du XIX^e siècle et est le sujet central d'une littérature plus considérable au XX^e siècle dans le domaine de la psychologie cognitive. (La connaissance pratique d'Oakeshott est similaire, mais celui-ci fait ressortir l'idée qu'une telle connaissance ne peut être réduite à des règles. Au lieu de cela, dit-il, c'est une question de compétences : elle s'acquiert par la pratique. Pour lui, la « connaissance technique » représente les règles, tandis que la « connaissance pratique » évoque les compétences. La difficulté rencontrée lorsque l'on fait cette distinction est qu'en art, les techniques d'enseignement, les matières et la connaissance spécifique à chaque discipline comprennent à la fois des règles et des compétences.)

vi. La connaissance phénoménale. Ce sont les choses que nous avons expérimentées, qui marquent la mémoire. Elles se présentent en tant qu'expériences complètes, mais ne peuvent avoir aucun bon mot équivalent. Un exemple serait l'expérience d'escalader une montagne.

Les six sens ici donnés au terme *connaissance*, à l'exception de la définition courante (celle de la connaissance propositionnelle, soit la quatrième), ont en commun un problème très épineux : chacun d'eux est par nature un mélange, partiellement connu et partiellement incomplet ; chacun est en partie (excepté pour la connaissance propositionnelle) non verbal, extralinguistique, non conceptuel, illogique ou alogique, désarticulé, spécifique à la discipline artistique, non conceptuel ou préconceptuel, incarné, senti ou, autrement, différent et séparé du langage. Dans chacune des définitions, la limite entre la linguistique et ce qui est en dehors d'elle est posée différemment. Dans la connaissance visuelle (ii.) par exemple, une partie de ce qui compte comme connaissance doit rester au-delà d'une limite identifiée par le visuel. Également, quelques aspects de la connaissance phénoménale (vi.) peuvent être communiqués : nous pouvons par exemple suivre un guide en haut d'une montagne et apprendre des choses qu'il a assimilées durant ses expéditions précédentes ; nous n'assimilerons pas la connaissance phénoménale

du guide, mais quelques fragments que nous pourrions mettre en mots ou en application.

Le deuxième sens, la connaissance visuelle, apparaît sous plusieurs formes dans la littérature sur les arts visuels au doctorat. L'introduction de Haseeb Ahmed dans la collection « N52 : On Art and Research at MIT »⁴ avance que les pratiques artistiques et la recherche au MIT résultent en des objets et des pratiques qui « produisent des objets dont la connaissance ne se reproduit pas ». Une de ses sources est l'essai d'Adorno, *Commitment*, dans lequel il est écrit que les œuvres représentent « la connaissance en tant qu'objets non conceptuels ». Un tel ouvrage, écrit Ahmed, « perturbe la reproduction continue du "monde tel que nous le connaissons" et [...] traduit ce monde en matériau pour la libre production de ce qui est connu sous le nom d'œuvre ». L'œuvre qui en résulte ne peut être « facilement ignorée, réprimée ou dissipée dans le substrat du monde d'où elle provient ». Cette position ne dit pas nécessairement quel type de particularité est en jeu puisqu'une véritable non-reproductibilité serait une pure inintelligibilité. La communicabilité partielle est toujours ce dont il est question et les programmes qui reposent sur elle sont nécessairement incapables de décrire, au-delà d'une perturbation de la communication normative, ce qui est considéré comme de la connaissance.

Ici, le point saillant est que les six connaissances, à l'exception de la connaissance propositionnelle, présentent un problème pour la documentation pédagogique et institutionnelle au niveau doctoral. Souvent, l'utilisation qui y est faite de la connaissance artistique ne propose pas de concepts cohérents valables, comme pour signaler que ce qui est important dans les programmes du 3^e cycle n'est pas l'habituelle connaissance propositionnelle. Le savoir contenu dans les livres abordant la connaissance artistique est majoritairement dénaturé parce qu'il s'accumule dans l'espoir de trouver une zone de liberté qui serait à la fois en dehors des limites de la connaissance propositionnelle et liée, d'une façon ou d'une autre, à elle. Les termes *compréhension* et *signification* évitent cette confusion ; ils seraient donc à préférer.

Comment, en arts visuels, cette connaissance est-elle extraite, lue ou interprétée ? / Si la connaissance artistique est en partie extérieure au langage, un problème se profile dès lors pour l'évaluation et pour ce qui est appelé, au Royaume-Uni, les « résultats d'apprentissage ». Un rapport doit être fait entre la façon d'imaginer la connaissance artistique et l'objet artistique. Il y a essentiellement deux choix ici :

- i. La connaissance artistique est inhérente à l'objet visuel ou à la pratique, ce qui fait que l'objet ou la pratique est en soi une forme de connaissance.
- ii. La connaissance artistique est considérée comme faisant partie de l'objet ou de la pratique, de sorte que ce discours révèle la contribution que l'art apporte à la connaissance.

Or, les programmes doctoraux luttent contre cela. L'option ii. correspond en partie à ce qui est avancé dans la « recherche pour l'art » de Frayling⁴. Si « la pensée est, dit-on, incarnée dans l'artefact » et que ce qui en est l'enjeu est une sorte de « communication visuelle, iconique ou imagée », il est nécessaire de dire comment exactement le visuel ou le non-verbal est présent au sein de l'œuvre.

L'option i. est plus particulière et l'option ii en dépend logiquement parce que, si la signification n'émane pas de l'œuvre, alors il ne serait pas logique de dire qu'elle pourrait en être extraite. Malgré le fait que Frayling ne le mentionne pas, il existe une documentation considérable sur l'idée que la pensée puisse être présente à l'intérieur et par le biais des œuvres en arts visuels. On dit que les peintures, en particulier, incarnent la pensée ou qu'elles ont leur propre mode de pensée. Des auteurs aussi variés que Gaston Bachelard, Hubert Damish, Hanneke Grootenboer, David Freedberg, Louis Marin, Jean-louis Schefer et W. J. T. Mitchell ont avancé des idées similaires. C'est l'un des quatre sens que donne Derrida de la « vérité en peinture », qui l'utilise afin d'encadrer sa propre argumentation dans l'ouvrage *The Truth in Painting*. Graeme Sullivan écrit parfois sur la pensée

dans l'art, par exemple lorsqu'il dit que « périodiquement, les artistes "pensent dans un matériau" », même si pour lui il s'agit d'une triade (il y a aussi la « pensée dans un langage » et la « pensée dans un contexte »⁵, un ensemble qui ne serait reconnu par aucun des auteurs précédents).

Il ne serait pas juste de dire que ce domaine est contesté parce que je ne crois pas que quiconque ait déjà essayé de mettre en lien ces différentes théories : dans les Visual Studies, on aborde la théorie de l'image de Mitchell (les images créent la théorie, elles sont la théorie) ; en histoire de l'art, on s'intéresse aux manières de lire les images selon Marin (elles soutiennent des réflexions au sujet de la lecture, même si elles ne sont pas lisibles) ; la documentation sur la performativité peut aussi déclarer que le visuel est son propre raisonnement, qu'il est propositionnel. Mais ces discussions sont hors sujet. Si l'objet artistique doit lui-même devenir la nouvelle connaissance au lieu ou en plus de la dissertation, un énorme travail supplémentaire devra être fait afin de définir quelle sorte de pensée émanera de l'objet même, comment elle en émanera et quelle sera la place laissée à l'interprétation.

La formule habituelle dit que le travail, l'éloquence, l'introspection, la critique et l'analyse sont nécessaires à l'extraction de la connaissance de l'œuvre. Par exemple, Sullivan affirme que, si un travail visuel est « le fruit d'une recherche en arts visuels », il est alors « en mesure d'être considéré en tant que preuve solide »⁶. En d'autres mots, si le travail est structuré de façon appropriée (résultant d'une « recherche en arts visuels »), il est possible de démontrer comment il « incarne les idées ».

Il a été aussi discuté, moins souvent toutefois, que le travail, l'éloquence, l'introspection, la critique et l'analyse systématique ne sont pas nécessaires à la production de la connaissance comprise dans l'œuvre, mais que la connaissance peut plutôt être révélée, montrée, mise en lumière. Ce modèle découle de la lecture de Platon par Heidegger et du concept d'*Alêtheia*⁷ (même s'il n'est pas toujours attribué à Heidegger).

Or, je me demande si ces deux expressions ne conduisent pas à une équivoque décisive. Cela se voit le plus facilement en adoptant le deuxième des six sens donnés à la connaissance artistique, qui soutient que les arts visuels sous-tendent une connaissance visuelle ou sont une sorte de connaissance visuelle. Les deux options que je suggère sont :

- i. Si une œuvre d'art visuelle est elle-même une forme de connaissance visuelle, elle ne peut être transposée en langage. Le langage, dans la formule de dissertation au doctorat ou celle de l'évaluation des réalisations de l'étudiant, ne peut substituer, exprimer ou traduire ce qui se passe dans l'objet ou la pratique.
- ii. Si l'objet ou la pratique implique ou contient une connaissance visuelle, cette connaissance peut être extraite et notée, par exemple, dans une dissertation. Mais si tel est le cas, que reste-t-il de l'objet visuel ? Les objets visuels et les pratiques sont-ils seulement des contenants d'où est extraite la connaissance ?

Il n'existe pas de réponse claire à ces questions. L'opinion la plus répandue dans la documentation au doctorat est que la connaissance est un concept approprié et nécessaire, que l'enjeu est une certaine forme de connaissance tacite ou visuelle et que l'environnement de recherche structuré du programme doctoral est nécessaire afin de faire sortir la connaissance de la pratique. Cette série de présomptions produit, à mon sens, une documentation quasi incohérente.

Pourquoi l'idée d'ouvrir le débat à ce sujet semble-t-il peu judicieux ? / Lorsque j'ai discuté de ce sujet avec des professeurs et des artistes impliqués dans les programmes du 3^e cycle, il en est ressorti que l'idée même de remettre en question le concept de connaissance pourrait être mal avisée ou avoir un mauvais point de départ. Laissez-moi tenter de parler de ces objections avec deux exemples. Les deux ont un lien avec Mondrian.

Une fois, j'ai été invité à discuter d'un nouveau programme de doctorat au Canada. J'étais assis autour d'une table avec d'autres gens de la faculté, nous révisions la définition du programme proposé. De ce que je me souviens, la discussion s'est déroulée ainsi :

J'ai dit : Vous allez devoir reconsidérer ici l'utilisation du terme *connaissance* parce que cela pourrait ne pas convenir à tous les étudiants qui s'inscrivent au programme.

Quelqu'un de la faculté a répondu : Mais, l'art crée la connaissance. Mon art, c'est la recherche, et il mène à l'art qui crée la connaissance. J'ai dit (quelque chose comme) : Ça peut être vrai (je n'avais pas vu son travail). Mais, voulez-vous mettre ça dans la documentation officielle, de sorte que ce soit vrai pour tous les artistes ou pour tous les candidats ?

La même personne : Oui.

Moi, voulant savoir : Alors, si tout art produit de la connaissance, quelle connaissance est produite par une peinture de Mondrian ?

J'ai été stupéfié de sa réponse, et c'est une des raisons pour lesquelles je m'intéresse à ce sujet : « La raison pour laquelle les peintures de Mondrian ne produisent aucune connaissance est qu'il n'avait pas de méthodologie de recherche cohérente. »

Donc, remettre en question le projet de douter que l'art puisse être une source de connaissance s'expliquerait en partie parce que la connaissance est toujours potentiellement présente en art. Il faut la développer en faisant une recherche valable pour qu'elle en ressorte. Une autre raison complètement différente de douter du projet de douter que l'art puisse être une source de connaissance est venue de discussions à propos d'une version antérieure de ce texte sur Facebook. Voici un extrait de cet échange :

D. B. : C'est comme si tu commences par séparer le visuel de la connaissance et que tu essaies ensuite de les remettre ensemble (probablement en vain)... Je ne suis pas d'accord, Jim. Je pense que les artistes ont toujours réfléchi à ce qu'ils font sur le plan de la connaissance. Des fois, ils ont appelé ça la « vérité » (par exemple, Cézanne) et d'autres fois ils ont appelé ça la « vérité matérielle » (par exemple, les hauts-modernistes) ou encore le « réalisme », le « choc », le « progrès », et ainsi de suite...

J. E. : Je pense que ta réponse... écarte la signification de connaissance en l'éparpillant parmi des concepts ressemblants. Quand le terme *connaissance* est énoncé dans les programmes de doctorat, c'est très spécifique. Je n'ai entendu personne parler de « réalisme », de « choc », de « vérité », de « vérité matérielle » ou de « progrès », et je ne suis pas certain de savoir en quoi cela aurait rapport, de toute façon. À la base, je crois que si tu développes le terme *connaissance* de la façon que je crois que tu le fais, tu n'as aucun problème, mais il y a un problème avec les programmes au doctorat parce qu'ils ne le développent pas comme ça.

D. B. : Jim, je ne crois pas que je développe le concept de connaissance, je le traduis dans l'idiome des discussions faites aux beaux-arts... Les programmes au doctorat se réjouissent que l'on puisse expliquer ce qu'est notre contribution à la connaissance en autant que l'on définit les conditions dans lesquelles cette contribution est faite. Je ne crois pas que nous devrions limiter le concept de connaissance de la façon que tu le suggères, et je ne crois pas que nous devrions isoler le concept de connaissance du vrai débat historique et contemporain, où est abordé la connaissance en art.

J. E. : Wow, en voilà, une différence majeure ! Je ne crois pas que je limite le concept de connaissance. Dans l'essai, je propose plusieurs termes, dont *expression*, et plusieurs définitions du terme *connaissance* qui ne font pas partie de la documentation doctorale. N'est-ce pas limiter le concept de connaissance que de dire que le « choc » n'est pas la connaissance ? Et est-ce que je peux poser une question : penses-tu que les peintures de Mondrian sont une source de connaissance ?

D. B. : Les peintures de Mondrian, premièrement, doivent être le fruit de la connaissance (je crois que nous pouvons être d'accord là-dessus). Personne ne peut avoir fait de telles toiles dans la première partie du XX^e siècle sans avoir eu au préalable une profonde connaissance de la peinture la plus évoluée et la plus ambitieuse. Mais nous pouvons

aller plus loin, je pense. Les toiles de Mondrian ne reflètent pas simplement la connaissance qu'il a acquise en observant les autres peintres ; il apporte sa propre contribution à la connaissance et à l'histoire de l'art en les faisant. La qualité des œuvres apporte de nouvelles questionnements, fait de nouvelles propositions, pointe vers de nouvelles directions. Alors, oui, ces peintures « produisent » de la connaissance. J. E. : Si tu faisais une liste de quelques-unes de ces « propositions », par exemple « une peinture en losanges se doit maintenant d'avoir des rayures finissant à 45 degrés au bord du canevas au lieu de continuer en dehors de la surface peinte », tu pourrais, en fait, dresser une liste de « nouvelles connaissances ». Ce travail a déjà été fait par Yves-Alain Bois ainsi que par son professeur Hubert Damisch... Mais est-ce la même chose que la « connaissance », qui comprend le « choc » ou le « progrès » ?

Cet échange a continué sans se terminer de façon claire. Il est probablement vrai que, si Mondrian était un étudiant au doctorat, un mémoire traitant de sujets similaires à ceux dont Bois a fait la chronique (des mouvements individuels faits entre les toiles qui montrent ce que Mondrian faisait à chaque moment) serait de circonstance. Mais, le point majeur de D. B. reste que la connaissance devrait faire preuve de contenance, qu'elle devrait inclure beaucoup de choses. Alors, de son point de vue, ce que j'avais en tête était une extension des significations et des usages du terme *connaissance*, et les termes associés lui semblaient un rétrécissement ou une séparation artificielle du « visuel » venant de la connaissance.

La première réserve me vient de l'idée selon laquelle la connaissance se doit d'être discutée en parallèle à tout ce qui compte pour de la recherche. (Cela ne me convainc pas et je ne suis pas d'accord avec la supposition sous-entendant que tout art soit potentiellement une source de connaissance.) Le second doute provient du fait que parler de la connaissance comme j'ai essayé de le faire n'est pas adéquat, c'est-à-dire qu'elle doit être traduite en « idiome pour débats publics aux beaux-arts » avant d'être analysée efficacement. Cela me semble entièrement raisonnable. Mais s'il y a une chose qui caractérise l'immense documentation sur la connaissance et la recherche en art au troisième cycle, c'est sa distance par rapport à tout ce qui s'appelle conversations usuelles en atelier, critique d'art et même théorie sur l'art datant d'avant l'avènement du doctorat. Étant donné l'état de la documentation, il semble important, puisqu'ils sont utilisés dans la documentation actuelle, d'essayer de clarifier les termes le mieux possible. ◀

Traduction : Gabriel Paquet

Notes

- 1 Puisqu'il s'agit d'un nouveau sujet, avec beaucoup d'aspects inconnus, chaque commentaire et suggestion sont les bienvenus. Si votre commentaire ou votre critique se retrouve dans la deuxième édition du livre, je vous en donnerai pleinement les crédits. Veuillez s'il vous plaît écrire vos commentaires au www.jameselkins.com/yy.
- 2 Cette liste est établie dans *What Do Artists Know ?*.
- 3 Cf. « A Selection of Conversations Held by the 2010-11 Alumni of the Program in Art, Culture and Technology with their Colleagues at the Massachusetts Institute of Technology » [en ligne], N52 : *On Art and Research at MIT*, www.-52.com.
- 4 Cf. l'article sur la recherche précédant cette liste de raisons.
- 5 Cf. Graeme Sullivan, « Artefact as Evidence Within Changing Context » (2006) [en ligne], *Working Papers in Art and Design*, 11 mars 2013, www.herts.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0004/12397/WPIAAD_vol4_sullivan.pdf.
- 6 *Ibid.*
- 7 L'*Alétheia* est évoquée, entre autres, dans *Research through Creative Practice* de Daro Montag, paru en 2000 et mis en ligne sur le site de l'Université de Hertfordshire le 11 mars 2013.

JAMES ELKINS est professeur et titulaire de la Chaire E.C. Chadbourne au Département d'histoire de l'art, théorie et critique à l'École de l'Institut d'art de Chicago. Son dernier livre s'intitule *What Photography Is* (Routledge). Il étudie les images d'art et de non-art. Parmi ses récents ouvrages, on retrouve *Chinese Landscape Painting as Western Art History* (Hong Kong University Press) et *Art Critique : A Guide* (New Academia). Il travaille présentement à l'édition d'une série de livres intitulée *The Stone Art Theory Institutes* (Penn State Press) et à des projets d'ouvrages collaboratifs en direct sur Internet : *Live Writing Project*. www.jameselkins.com



> École internationale d'été de Percé, Québec.

Du fORUm À l'agorA

► JOCELYN ROBERT

SOCRATE : Le dieu Theuth, inventeur de l'écriture, dit au roi d'Égypte : « Voici l'invention qui procurera aux Égyptiens plus de savoir et de mémoire : pour la mémoire et le savoir j'ai trouvé le remède [pharmakon] qu'il faut. » Et le roi répliqua : « Dieu très industrieux, autre est l'homme qui se montre capable d'inventer un art, autre celui qui peut discerner la part de préjudice et celle d'avantage qu'il procure à ses utilisateurs. Père des caractères de l'écriture, tu es en train, par complaisance, de leur attribuer un pouvoir contraire à celui qu'ils ont. Conduisant ceux qui les connaîtront à négliger d'exercer leur mémoire, c'est l'oubli qu'ils introduiront dans leurs âmes : faisant confiance à l'écrit, c'est du dehors en recourant à des signes étrangers, et non du dedans, par leurs ressources propres, qu'ils se ressouviendront ; ce n'est donc pas pour la mémoire mais pour le ressouvenir que tu as trouvé un remède. » PLATON¹

La présente réflexion sur la transmission de l'expérience artistique est contemporaine à l'érosion de la crédibilité du document imprimé.

Dans le cas de la structure universitaire, cette érosion est un problème important. L'université moderne fonctionne sur trois principes interreliés : la recherche, la publication, l'enseignement. La recherche fournit des connaissances nouvelles qui sont publiées et qui deviennent le matériau de l'enseignement. Ce qui est invisible ici, c'est le rôle omniprésent de la *bibliothèque*. Toute université d'importance possède une bibliothèque équivalente. C'est au cœur de l'ensemble technologique bibliothécaire que les publications, résultats de recherche, sont emmagasinées et servent à la fois aux recherches subséquentes et à l'enseignement. La connaissance nouvelle doit donc, pour faire partie de ce système, être écrite.

L'écrit, après l'investissement de l'éditeur, qu'il soit privé ou institutionnel, devient un capital. C'est ce capital que font fructifier les universités. Comme le dit Richard Martel ailleurs dans ce numéro, autrefois « le savoir était considéré comme possession d'un trésor ». Mais depuis l'avènement de cet autre ensemble technologique appelé Internet, ce trésor fait partie d'une classe particulière de capitaux qui déjoue l'équation *rareté = valeur marchande*, équation typique du système de l'offre et de la demande. En effet, plus l'information circule, plus elle prend de la valeur. Tant qu'il demeure oral, le trésor est bien gardé mais difficile à partager. Quand il devient imprimé, le savoir peut être partagé mais sa circulation est limitée², d'où l'intérêt et l'obligation de devenir membre d'une institution. L'institution qui accumule les écrits peut ensuite construire une offre d'enseignement basée sur ces ressources. Mais quand l'écrit devient numérique – et augmente paradoxalement sa valeur comme référence par l'augmentation de sa circulation –, il perd en même temps sa valeur marchande.

Le développement qui s'ensuit est donc, à l'ère numérique, contradictoire. La musique qui circule le plus est la plus populaire et celle qui a – pourrait-on croire – la plus grande valeur marchande. Mais elle n'acquiert cette valeur qu'en n'étant plus possédée, puisque c'est la copie libre qui en assure la circulation maximale. Les textes qui circulent le plus sont ceux qui ont la plus grande valeur de référence, mais aussi ceux qu'on fait circuler au plus grand nombre et qui sont les moins précieux³.

Quel rapport avec la transmission de l'expérience ? C'est que les écoles – et notamment les universités – sont aux prises avec un problème du même ordre. D'un côté, elles sont dépositaires de connaissances qui sont monnayables, dans la mesure où elles représentent un pouvoir et que ce pouvoir est rare ou exclusif (loi du marché, de la rareté : celle de l'offre et de la demande). Elles pouvaient monnayer ces connaissances tant que ce trésor était enfermé dans un coffre appelé bibliothèque. De l'autre, les réseaux numériques obligent les institutions universitaires à faire circuler les connaissances qu'elles détiennent ou produisent pour qu'elles prennent valeur de référence. En bref, la connaissance écrite devant circuler pour acquérir sa valeur, les grandes universités sont contraintes par les incontournables réseaux numériques⁴ de dilapider leur avoir en le faisant circuler.

Un objet qui se développe faisant fi de la fin. Ça peut être une définition intéressante du savoir⁵. CAROLINE GAGNÉ

Le modèle de l'art / L'art est un champ de connaissance qui a occupé jusqu'ici une position unique et problématique dans le modèle universitaire. Il a ceci de singulier qu'il n'est pas basé sur la transmission de connaissances fixées-fixables dans l'écriture. L'art n'est pas un savoir cumulatif ou, plutôt, n'est pas qu'un savoir cumulatif. Non pas qu'il n'y ait pas transmission de connaissances – outils, techniques, références, réseaux –, mais cette transmission est insuffisante⁶. La transmission de l'art se fait dans l'échange, dans la donnée partagée, dans le réseau turtif de significations qui se crée à même la mise en relation des informations et des expériences individuelles. C'est pourquoi la place de l'art dans le monde universitaire et la validité de la recherche qui y est réalisée sont souvent remises en question : on tente d'évaluer le poids de l'art dans le monde universitaire en soupesant les écrits qu'il produit, ce qui va à l'encontre de sa valeur intrinsèque. Cependant, dans un nouveau monde où la possession de connaissances fixées sur support matériel n'a plus valeur d'échange et où c'est la capacité de renouveler en permanence le discours qui devient le principal capital, on peut supposer que le modèle le plus pertinent, le creuset le plus efficace de la connaissance à l'université, est l'école des arts : c'est là qu'on cultive le regard singulier.

J'enseigne l'art. J'ai aussi étudié la pharmacie et l'architecture. Dans une classe de biologie, il ne s'agit pas de proposer une vision singulière du monde : « Voici comment les enzymes se mettent en fonction », un point c'est tout. Dans un cours de structure, il ne s'agit pas d'inventer une nouvelle mécanique porteuse : « Voici comment calculer les charges vives », et celui ou celle qui est d'un autre avis sera poursuivi en justice en temps et lieux quand les conséquences de son avis divergent seront matérialisées par un effondrement plus ou moins spectaculaire. En sciences, l'unanimité est de mise. Par contre, en art, il suffit que deux artistes aient une même idée pour que ce soit louche⁷. Le modèle artistique est celui qui produit le plus de connaissances uniques de tout le champ de recherche universitaire, ce qui en fait à la fois une exception et un modèle pour le futur.

Et si l'on objecte que c'est une connaissance subjective, il n'y a qu'à se tourner vers le réseau numérique qui est à l'origine du bouleversement en question pour y trouver la possibilité d'une fédération des subjectivités qui sera beaucoup plus riche que l'unanimité fixée sur le papier.

Quelles sont les options qui s'offrent à l'université à l'ère du numérique ? Deux modèles récents permettent d'entrevoir des manières de renouveler le modèle *recherche-publication-enseignement*.



> Groupe de travail, École internationale d'été de Percé, 2011. Photo : Caroline Gagné.

La bibliothèque Prelinger / On trouve à San Francisco, sur la 8^e Rue, une bibliothèque privée ouverte au public. Cette bibliothèque a été fondée par Rick et Megan Prelinger en 2004 et c'est, de leur propre aveu, une extension de leur *living room*⁸, c'est-à-dire que, même si les deux fondateurs sont des archivistes de formation, la classification de leurs documents est idiosyncratique : elle ne suit pas la norme Dewey mais présente de façon plus ou moins précise les intérêts personnels des fondateurs. Les documents y sont présentés en six rangées principales. Par exemple, la première s'intitule « Local, Regional, Landscape and Land Use ». Elle inclut, entre autres, des documents sur San Francisco, la Californie, l'agriculture, la cartographie et l'extraction des ressources minières⁹. La classification des documents n'est ni aléatoire ni prévisible : elle tient à une préférence personnelle, à un choix. Cette mesure d'imprévisibilité encadrée par un thème général permet au chercheur de ne pas uniquement trouver ce qu'il sait pouvoir trouver, mais plutôt de mettre la main sur ce qu'il cherche sans le savoir. Par exemple, après avoir passé quelques heures dans les rayons de la quatrième rangée, « Media Infrastructure ; Telecom ; Cultural History », je suis tombé sur une section consacrée à la télévision. Les premiers livres que j'y ai trouvés étaient des documents que je reconnaissais aisément : critiques ou manuels techniques. Puis, j'ai mis la main sur un inventaire des émissions de télévision américaines depuis 1946¹⁰. En ouvrant au hasard les pages, je me suis aperçu que la liste des titres était en elle-même un condensé de tout ce que je pourrais vouloir dire sur le sujet : à la fois sur la platitude du monde télévisuel, son incomparable rapport au banal quotidien, son lien incontournable avec la vie de banlieue, le tout sous la forme d'un poème *ready-made* qui ne demandait qu'à être lu. Je n'aurais jamais cherché un tel document dans une bibliothèque ; c'est la dose *contenue* d'aléatoire présente dans ces rayons qui me l'a fait découvrir.

On pourrait penser que le Web permet une telle *serendipity*. Mais le hasard du Web n'est pas la dérive personnelle, la singularité que les Prelinger injectent dans leur classification. Il ne s'agit pas d'un hasard mais d'une forme, d'un flou calculé. Une recherche sur le Web amène rapidement le chercheur distrait partout, c'est-à-dire nulle part. La bibliothèque Prelinger le fait subtilement dévier de son trajet prévu.

Le forum en ligne : l'exemple de la MIA / Les institutions d'enseignement n'échappent pas à la course à la nouveauté. Alors, évidemment, il faut aujourd'hui enseigner sur tablette électronique, sur Internet ou dans le « nuage ». Aussi, quand j'ai été engagé comme professeur à l'École des arts visuels de l'Université Laval en 2008, un de mes mandats était de participer à la mise sur pied d'un programme

d'arts visuels de niveau maîtrise « enseigné à distance », nommé Maîtrise interdisciplinaire en arts (MIA)¹¹.

Enseigner les arts à distance, qui plus est au niveau maîtrise, pose des défis dont le premier est d'arriver à convaincre tout le monde qu'une forme d'échange en ligne est capable de remplacer le séminaire traditionnel. Pourtant, il est apparu très rapidement que le forum en ligne offrait des avantages considérables sur la réunion en classe d'étudiants et d'enseignants.

Un des premiers avantages de la conversation sur forum en ligne est que l'intervention est écrite et garantit ainsi une rigueur qui fait souvent défaut dans les échanges verbaux. D'abord parce que les écrits restent, et que les participants apprennent que la position qu'ils ont adoptée sur un sujet viendra vite les rejoindre quelques jours ou semaines plus tard quand le débat aura progressé. Ensuite parce que la conversation n'a pas à suivre un rythme aussi soutenu que l'échange verbal : on peut réfléchir avant de prendre position. Enfin parce que les codes d'autorité qui font qu'un participant plus timide n'ose pas prendre la parole en public sont déjoués par l'écrit et les délais.

Par contre, si le forum en ligne garde des traces dans le temps, il diffère de l'écrit imprimé en ce qu'il n'a pas principalement valeur de référence ; il a plutôt valeur d'expérience. La connaissance qui y est contenue n'a de valeur *que pour qui y participe*. C'est le temps du dialogue qui permet le transfert de connaissance ; c'est l'expérience de l'échange qui permet l'échange d'expérience, et non pas la répétition d'une donnée normalisée par des acteurs et dans des milieux qui n'ont pas participé à son émergence.

Dans un nouveau monde où la possession de connaissances fixées sur support matériel n'a plus valeur d'échange et où c'est la capacité de renouveler en permanence le discours qui devient le principal capital, on peut supposer que le modèle le plus pertinent, le creuset le plus efficace de la connaissance à l'université, est l'école des arts : c'est là qu'on cultive le regard singulier.

Il n'y a pas ici information, mais relation. C'est un autre type de savoir : c'est quelque chose que je vous dis et que tout le monde peut entendre, mais qui n'a aucune importance si vous n'êtes pas engagé dans la conversation. La connaissance ou le savoir n'est pas une information qui peut être possédée ou léguée, mais une relation changeante, valide dans un certain contexte. Aussi, les échanges sur les forums des cours de la MIA sont pertinents pour ceux qui y participent et d'intérêt variable pour les observateurs extérieurs. Or, si l'université veut offrir une expérience unique, c'est peut-être du côté de l'agora *qualifiée* qu'il faut se tourner.

Conclusion / Inversion intéressante : autrefois, « le savoir était considéré comme possession d'un trésor » ; aujourd'hui, pour survivre, université, auteurs et musiciens diffusent gratuitement leurs informations sur la toile. Pour que le savoir ait de la valeur, il faut qu'il soit partagé, mais l'information ne donne du pouvoir que si on la possède en propre.

Dans le modèle universitaire conventionnel, le savoir transmis par les participants à l'agora doit être standardisé par l'écrit et l'imprimé pour être ensuite partagé avec les absents et créer l'unanimité. Dans le nouveau modèle, ce qui fait la singularité – et la valeur – du savoir est qu'il est le fruit d'une expérience et demeure unique à celui qui l'a vécue. La bibliothèque qui était le coffre-fort de l'université dans lequel était déposé le savoir fixé laisse place à l'expérience unique et au forum en

ligne. Au lieu de standardiser et de conserver en un lieu fixe l'information, on rend cette mémoire commune accessible au plus grand nombre et fédère ensuite les positions singulières.

Si Platon nous met en garde contre les effets pervers de la stabilisation matérielle de la mémoire, Michel Serres, lui, en entrevoit les avantages. Non seulement accorde-t-il la naissance de la géométrie à la possibilité de fixer nos mémoires dans l'écrit, mais il rêve des inventions de nos enfants, qui auront vu la mémoire collective devenir instantanément entreposée et disponible par le réseau¹².

Si la mémoire collective devient effectivement universellement accessible, c'est la génération de points de vue uniques à partir de l'information qui deviendra précieuse ; c'est la capacité de renouvellement paradigmatique, l'aptitude à générer de nouvelles formes à partir de données connues, qui sera centrale au développement du savoir. Si cela se vérifie, la méthode artistique pourrait bien devenir la pierre angulaire de la recherche dans l'institution universitaire nouvelle. ◀

Notes

- 1 Platon, *Phèdre*, 274e-275a ; « Pharmakos » [en ligne], Wikipédia, www.fr.wikipedia.org/wiki/Pharmakos.
- 2 L'auteur réclame alors des droits – dans la mesure où l'œuvre est fixée par l'écriture – et l'ingénieur peut déposer des brevets – description écrite qui termine le processus inventif et confirme le droit de l'inventeur. Ce droit est paradoxal : « Je vous dis mon secret à condition que vous fassiez comme si vous n'aviez rien entendu. »
- 3 C'est la même chose pour le module élémentaire de l'échange capitaliste : la monnaie. La monnaie-or a été remplacée par la monnaie-papier parce que cette dernière avait moins de valeur, les propriétaires ne voulant pas risquer la circulation du métal précieux. La monnaie-or a perdu sa valeur en même temps que sa circulation. Puis, la monnaie-papier a été elle-même remplacée par la monnaie-plastique pour les mêmes raisons.
- 4 Pour quelque raison qui tient probablement plus de la psychanalyse que de la logique, on ne peut jamais faire l'économie de l'usage des innovations technologiques. Le fait qu'on ait survécu quelques millénaires sans téléphone portable n'a aujourd'hui aucune importance : on ne peut plus survivre sans l'appareil en question. Suggérer que quelqu'un puisse mener une vie normale sans (auto, téléphone, radio, lecteur mp3, grille-pain, etc.) est rapidement lu comme un signe négatif sur la santé mentale du suggérant.
- 5 Caroline Gagné, conversation privée, 2013.
- 6 Un peu comme l'apprentissage de la rhétorique qui permet une analyse du discours, mais ne garantit en rien la composition d'un énoncé convaincant.
- 7 Évidemment, c'est un peu plus compliqué que cela : la science progresse aussi par renouvellement paradigmatique (Kunt) et l'art repose sur un partage de visions communes. L'articulation des relations entre ces deux pôles demanderait un article propre.
- 8 Cf. www.prelingerlibrary.org/.
- 9 Cf. www.prelingerlibrary.org/home/collection/.
- 10 Tim Brooks et Earle Marsh, *The Complete Directory to Prime Time Network and Cable TV Shows, 1946-Present*, Random House, 1981.
- 11 Cf. www.arv.ulaval.ca/programmes/maitrise-interdisciplinaire-art.html.
- 12 Conversation privée, 2002.

JOCELYN ROBERT vit à Québec. Il travaille en art audio, art informatique, performance, installation, vidéo, musique et écriture. Il détient un baccalauréat en architecture de l'Université Laval et une maîtrise en arts visuels de Stanford University. Il a réalisé plusieurs performances, a publié plus d'une quinzaine de cds en solo et a présenté de nombreuses expositions aux États-Unis, au Mexique, au Chili, en Australie et en Europe. Ses textes ont été publiés chez Le Quartanier (Montréal), Errant Bodies Press (Los Angeles), Semiotext(e) (New York), ainsi que dans de nombreux catalogues d'événements artistiques, notamment Ars Electronica et Sonambiente (Allemagne). Il a remporté en 2002 le Premier Prix, ex aequo, catégorie Image, de la Transmediale à Berlin. En 1993, il a fondé le centre d'arts audio et électronique Avatar, à Québec. Il a enseigné à Mills College (Oakland, Californie), à l'UQAM (Montréal) et à l'École des arts visuels de l'Université Laval (Québec), où il est directeur depuis mai 2012.

L'eXpérienCe Esthétique et les enjeux De la tRaNsmissiOn

► ANTIGONE MOUCHTOURIS

L'expérience esthétique, comme sujet de réflexion, a été absente ces dernières décennies du paysage intellectuel français. En réduisant la culture aux pratiques culturelles et l'esthétique à des règles de canon de beauté, nous avons complètement négligé la pesanteur de ce domaine dans la formation des conduites. Ainsi, nous nous sommes éloignés de la fonctionnalité de l'œuvre d'art chez l'être humain. L'expérience esthétique provoque une émulsion des sens et nourrit l'imaginaire, ce dernier se manifestant à travers nos représentations sociales.

Parler de la transmission de l'expérience esthétique signifie que l'on doit comprendre l'existence de différences temporelles : chaque action de l'être humain s'inscrit dans une temporalité, alors que l'expérience esthétique se produit dans l'immédiateté du présent.

À propos de la transmission / Parler de la transmission signifie considérer l'être humain comme un « être historique ». Dans l'approche philosophique de Hegel, qui a marqué les deux derniers siècles, tout ce que l'être humain entreprend marque l'histoire. En quelque sorte, lorsqu'il entame quelque chose, son accomplissement est formé avec les bases du passé et s'inscrit dans le présent pour laisser ses traces dans l'histoire.

La force et la densité du présent dans la transmission pèsent sur le choix qui sera effectué dans ce processus. Car ne peut être transmis que quelque chose considéré comme collectivement valable.

La transmission peut se faire de trois façons : d'une manière formelle sur le plan personnel ; sur le plan de l'expérience partagée ; sur le plan informel.

Cependant, nous sommes face à un paradoxe : comment pouvons-nous parler à la fois du présent et de l'avenir ?

En effet, la problématique de l'esthétique induit à la fois le présent phénoménologique et la transmission d'un processus qui part du passé pour aller vers l'avenir. C'est pour cela que Hegel a développé le concept de métacritère, où le choix obéit à une inscription sur un contenu, une idée axiologisée et une temporalité.

Le métacritère est la naissance d'une nouvelle réalité qui se dessine par ce choix et où s'inscrit l'être humain dans la problématique de l'être historique. Cette conception a été importante dans les années soixante où les artistes ont réagi en avançant une attitude sociale et artistique exprimée dans la fameuse formule « l'art pour l'art ». C'était une manière de se dégager de la théorie dominante du moment ou encore une façon de se protéger de la méfiance exprimée par les instances de légitimation de l'époque en essayant de créer pour eux-mêmes. D'ailleurs, nous utilisons souvent cette période pour signaler la rupture qui se produit entre l'artiste et le grand public. Ce n'est pas tout à fait exact, car l'artiste dérangeait avant tout la société de masse et critiquait l'absence de vision critique. En quelque sorte, il essayait d'aller contre une certaine récupération effectuée par l'être historique. L'homme politique a créé pour que son nom reste dans l'histoire et veut marquer sa présence au-delà du présent. Il nourrit d'autres générations avec ce que lui considère comme valable. Face à cette approche, l'attitude de l'artiste est spontanée afin de se dégager de la pesanteur de l'histoire.

Parler de la transmission de l'expérience esthétique signifie que l'on doit comprendre l'existence de différences temporelles : chaque action de l'être humain s'inscrit dans une temporalité, alors que l'expérience esthétique se produit dans l'immédiateté du présent.

Peut-on vivre sans transmettre ? Freud disait qu'une société sans mémoire est une société névrotique. On ne peut pas discuter du métacritère sans tenir compte de la particularité de notre époque : la mondialisation. Cette dernière joue un rôle sur le plan des critères de ce qui est considéré comme transmissible.

Un autre aspect dont il faut tenir compte est la question de l'émotion. Dans le processus de transmission, il y a une émotion du présent qui peut guider le choix. Si l'on revient sur l'esthétique, particulièrement sur l'expérience esthétique, il est nécessaire de constater que l'on parle d'une certaine dynamique qui prend forme entre celui qui voit et celui qui crée. Ce mouvement circulaire se forme sur la base d'un processus de réflexivité circulaire qui nourrit la pensée, l'imaginaire et les émotions de celui qui regarde mais aussi de celui qui crée l'œuvre.

Sans cette temporalité dynamique de la réception, l'expérience esthétique ne peut se former. L'être humain n'aurait sinon qu'emmagasiné et empilé une série d'événements et d'images, sans établir de lien organique entre lui et les œuvres.

Comment éviter que l'œuvre ou l'expression esthétique ne devienne objet de marketing et, par conséquent, se dénature de sa fonction essentielle ? Comment faire pour que cette transmission nourrisse l'imaginaire des futurs spectateurs ?

Le vécu de l'expérience esthétique dans la culture de masse / La culture de masse pose des questions sur la transmission. La société est basée sur l'éphémère et le provisoire, tandis que l'être historique s'inscrit dans une pérennité.

Les sujets des expositions destinées au grand public se répètent constamment. Picasso est ainsi l'artiste le plus exposé de ces dernières décennies. Se pose dès lors la question de la conception de la transmission que nous avons de cette dernière. En d'autres termes, la transmission peut-elle se produire par la répétition ?

Mais il y a un décalage entre la réhabilitation et l'adaptation dans le temps. Si les instances de légitimation jouaient un rôle dans la transmission auparavant, qui le peut aujourd'hui ? Par ailleurs, de quelle façon l'individu-visiteur peut-il être un public autonome sans être guidé ou manipulé ?

Comme l'a signalé Jean Baudrillard, à partir du moment où l'œuvre est soumise aux exigences des *mass media*, aux logiques du marketing, elle se désincarne forcément de son essence et est ramenée sur le même plan

qu'un objet de consommation. D'où le paradoxe de cette société. Elle donne la possibilité d'ouvrir au monde l'espace du possible, en permettant de se déplacer plus rapidement et dans de meilleures conditions que par le passé, mais réduit cependant la culture à une marchandise.

Il y a une temporalité dans le vécu de l'expérience/ Dans la transmission, il y a une potentielle intentionnalité de vivre cette expérience d'une manière consciente, comme l'aurait dit Husserl, et ce, pour chaque partie en présence : l'artiste qui crée, la personne qui se met en contact avec l'œuvre d'art et l'institution qui expose. C'est ainsi la synchronisation de ces temporalités qui forme une expérience esthétique. Cela se déroule à un moment où l'individu se retrouve hors de l'espace-temps de sa vie personnelle et professionnelle. La transmission de l'expérience esthétique n'est que le résultat de l'effet dynamique de cette rencontre entre l'œuvre et l'individu-visiteur.

La transmission est un processus qui s'inscrit entre plusieurs temporalités à moyen et long termes. La visite s'inscrit donc dans une temporalité, mais elle dépend de plusieurs paramètres et surtout de la vision du monde qu'exprime une œuvre, comme l'écrit Kostas Papaïoannou dans son livre *La civilisation et l'art de la Grèce ancienne*. Dans sa lecture hégélienne de l'œuvre artistique, il nous démontre qu'il n'y a transmission que lorsqu'une nouvelle vision du monde est exprimée.

Ainsi, la transmission exprime une potentialité, qui existe dans l'œuvre, de pouvoir communiquer et exister au-delà du présent avec le public ; une possibilité qu'a l'individu-spectateur de mobiliser ses potentialités pour créer cet échange et communiquer avec ce qu'il voit autour de lui. Néanmoins, après le temps historique, nous ne voyons plus les choses de la même façon, car nous créons une interprétation différente.

Il existe toujours une transmission informelle durant cette rencontre produite entre l'œuvre et le spectateur. En pareil cas, elle se passe dans un cadre hors temps et sans limites circonscrites. Elle joue un rôle différent au sein de l'interprétation effectuée, son effet se produisant dans le registre de l'interprétation individuelle. Freud, dans son voyage à Athènes, a décrit d'une manière extraordinaire l'effet de sa rencontre avec l'Acropole. Entre son imagination et la réalité, cette rencontre l'a tellement troublé qu'il en a fait un malaise, que lui-même a nommé « le trouble de l'Acropole ». Ce trouble, Freud le décrit très bien dans une lettre à Romain Rolland. Il lui a permis de revenir à son père et d'établir une relation profonde avec l'esprit de l'Antiquité grecque.

L'œuvre porte en elle la potentialité de faire mouvoir l'individu-spectateur et même de l'amener au-delà des apparences. C'est pour cela que la transmission ne peut être qu'une simple intentionnalité de la part de l'artiste, mais qu'elle ne peut se produire que lorsque l'œuvre touche l'essence de l'être humain, s'inscrivant au-delà du temps quotidien. Entre transmission et expérience esthétique, il existe une antinomie temporelle. C'est dans celle-ci que s'installe l'interprétation individuelle.

Cette particularité temporelle peut influencer la question du métacritère. « Que veut-on laisser aux générations futures ? » était une des questions d'une enquête menée par la mairie d'une ville de taille moyenne en France, qui organisait l'aménagement de l'ornement d'une place publique. Le maire a procédé de la manière suivante : il a organisé à l'aide de son service de communication un concours destiné aux artistes en ornement public pour qu'ils lui fassent des propositions, sans critères précis ni consignes particulières. Ensuite, une autre équipe s'est réunie pour examiner les réponses des artistes. Le tri de ces propositions a été effectué sur la base de l'argumentaire établi par l'artiste au sujet du visuel mais aussi sur la capacité que celui-ci pouvait avoir de convaincre. Ainsi, une artiste a proposé une femme nue en déclarant que la place de la femme était le sujet d'importance de la société moderne. Le visuel montrait une femme nue dansant, et un employé municipal a rappelé que la place publique en question était située non loin d'un stade où se jouaient régulièrement des matchs de football : il était impossible d'accepter cette proposition, car une foule déchaînée après un match aurait pu dégrader la statue.

Cet argument de la gestion de la foule a balayé la proposition basée sur l'émancipation de la femme. Le choix s'est fixé sur une fontaine tricolore afin de donner une note de gaieté pouvant calmer la foule au lieu

de l'exciter. Il ne s'agissait pas, dans ce choix, d'illustrer une vision du monde, mais d'orner une ville en ayant un consensus, en gérant les flux et en n'encombrant pas les nouvelles générations de choix propres à l'époque. De plus, et c'est important, il s'agissait d'une structure facilement remplaçable, au besoin.

Avec cet exemple, nous illustrons les effets de la culture de masse. Nous notons alors qu'elle a balayé l'être historique dans sa profondeur, car ce sont les événements qui peuvent l'amener à ces choix. Le métacritère est réduit à une forme-surface, dénué de sa substance qui est celle de l'idée exprimant une vision du monde dans laquelle la société en sa totalité peut se reconnaître. Dans le cas de figure précédent, il s'agit en fin de compte d'une vision qui exprime l'absence de l'affirmation de soi et la petite gestion quotidienne qui a envahi la société dans son ensemble. Les décideurs ne se pensent pas comme des êtres historiques mais comme des gestionnaires d'une société qui leur fait peur par ses débordements. C'est une vision qui ne s'inscrit dans aucune temporalité tridimensionnelle passé-présent-futur. C'est plutôt une microvision du petit confort et de l'arrangement entre les différentes tendances afin de régler les tensions sociales.

Que reste-t-il, par exemple dans l'histoire de l'art, des expressions artistiques organisées durant les premiers spectacles de la société de masse romaine ? Ce qui est resté est l'illustration de grands changements, ceux qui expriment la modification de la compréhension du monde : dans les statues du kouros et de la koré, les artistes grecs ont pour la première fois exprimé le mouvement, ce qui a provoqué une rupture dans le monde de cette époque ; au XX^e siècle, le changement est apparu dans les efforts effectués par les artistes pour illustrer le concept abstrait à travers la forme, ce qui a créé une rupture et a répondu avec plus ou moins de succès à cette interrogation majeure : comment visualiser la pensée abstraite dans la forme ?

Cette interrogation a trouvé des réponses à notre époque. La critique effectuée parfois envers ce type d'œuvres est qu'elles sont éloignées de la grande masse. Cela induit l'idée que les spectateurs non avertis ne pourront pas effectuer d'expérience esthétique, car ils n'auront pas le capital culturel adéquat. Cette conception n'exprime que la tentative d'isoler les artistes du public et signale également la peur qui peut se produire étant donné le non-contrôle exercé sur les réactions. Parallèlement, c'est une tentative de gérer les émotions et les perceptions qui peut se produire durant une telle rencontre. En imposant très souvent les mêmes sujets d'exposition, par exemple les impressionnistes, les instances dites de légitimation ne font que contrôler les passions sociales et anéantissent toute réaction émotionnelle. Il n'y a ainsi aucune réaction imprévue. L'uniformité du goût esthétique dégomme les différences entre les groupes sociaux. Pour faire face à cette réalité généralisée, les artistes tentent d'avoir une marge de manœuvre et organisent des tentatives parallèles et isolées par rapport à celles des institutions pour créer des expériences esthétiques qui marquent l'individu et le bousculent dans sa vie quotidienne.

Cependant, les choses ne sont pas fragmentées de façon si radicale. Le système de la culture de masse a par essence besoin pour fonctionner de s'alimenter de manière constante en informations et en événements. C'est pour cela que nous voyons à notre époque la présence d'œuvres introduites à la culture de masse. Il ne s'agit pas forcément de récupération, de manipulation ou de démarche caritative, mais uniquement de marketing. Pour toucher le maximum de personnes, il faut diversifier les publics ciblés.

La transmission de l'expérience esthétique est possible, mais celle-ci se base sur des métacritères tout à fait différents de ceux du passé, à la fois sur les plans individuel et collectif. ◀

ANTIGONE MOUCHTOURIS, sociologue, est professeur à l'Université de Lorraine en France. Elle est spécialiste de la sociologie de la culture, plus spécifiquement de la sociologie du public et de la réception des œuvres artistiques. Elle a à son actif la publication d'une vingtaine d'ouvrages sur le sujet. Elle met un point d'honneur à conjuguer travail empirique et théorique. Directrice de la collection Topos aux éditions Le Manuscrit à Paris, son dernier ouvrage dans cette collection à pour titre *La réception des œuvres artistiques - La temporalité de l'expérience esthétique*.

chApiTRe V

► FRÉDÉRIQUE LALIBERTÉ

Il faut tenter de ne pas trop faire dur le lendemain
et de ne pas reparler de la mort de M. Jackson
devant le luxe de la journée
se présentant sous la forme attendrissante
d'un cappuccino.

Avoir envie de prendre une chip qui ne nous appartient pas
autrement dit être cheap undercover
avec des souliers qui se désintègrent
comme ça : (mouvement)
pour se penser classe durant le jour,
avec nos extensions robotisées qui nous permettent de faire ce qu'on fait déjà
qu'on déniche à force de bargaining et de mauvais goût
au fond d'un grand bazar électoral.

Toé pis ton aileron pis ta vieille robe de polka
poubelle officielle de la junk passée date
nous sommes dans l'obligation d'admettre :
Edmunston aura été surprenant, ma foi.

En Albanie, il y avait un goût de jambon dans les rues
Avez-vous vu, j'ai fait un beau mathématisme
« surtout que son inverse est tout autant vrai donc ça s'annule »

Tout au long du séjour de ma toast dans le toaster,
plusieurs questions sont restées sans réponse :
À quelle heure va passer l'autobus de 1 pm ?
(question posée à 1 pm)
À quelle heure va passer l'autobus de 1 pm ?
(question posée à 2 pm)
À quelle heure va passer l'autobus de 1 pm ?
(question posée à 3 pm)

Les chemises de l'archiduchesse sont-elles sèches ou archisèches ?
en fait, back in the days,
Monsieur le maire de la ville a un jour pris la parole

il avait un niveau avancé en crazy carpet,
c'était notre point en commun
après trop longtemps de régime communiste,
étant donné que ça coûte probablement moins cher de changer le fait qu'un bâtiment soit gris que le fait qu'il soit carré,
et que de toute façon ça ne compte pas,
c'est comme un rond mais en forme de carré.
c'est comme un rond mais en forme de rectangle.

« Qu'on peigne ces bâtiments pour l'amour du ciel ! »
c'est jaune et rose et vert et orange et bleu et mauve et toute le reste du cercle chromatique à Lise Malouin partout.

C'est cool pour les paraplégiques
qui nous ont accueillies avec des fruits frisés
et un graffiti orange
que j'ai copié pour le titre de mon email.

Nous n'avons pas connu ce que nous n'avions pas à connaître
j'ai eu l'intention de faire un beau projet d'art relationnel
et de t'écrire fuck you dans ton inbox
Facebook une fois par jour pour toute ta vie
pendant un peu de temps.

morale
fait
leur
quand
quand
arrêté
mais
« caribou »
disant
nous
quoi
sait
dieu
communiquer
essayés
français
hippies

et il y avait aussi un gars qui ressemblait à un koala
qui était le cueilleur de raisins.

Bref, tout s'est bien passé
et moi je n'ai pas complètement tant de fois douté que je connais toutes les chansons du monde.

De un, Get Low.

Dans la ville qui gagne la palme de la place la plus poche que j'ai visitée de ma vie,

Le gars d'aluminium s'est faite faire des trous d'aéré

Disons seulement une chose et une seule :
c'est un symbole plus que d'autre chose
c'est que ma santé physique a beau avoir survécu à l'Armée du Sédentaire-étoilé
y'a fallu que je compose avec la douceur
Alors cette belle aventure torontoise sur la passerelle d'embarquement,
avec moi qui vomis ma vie
une genre d'aristocrate conne qui chiale
que je retarde l'évolution de la file

On ne savait pas vraiment quoi mettre ds la galerie Tzara vu qu'on ne sait pas c'est qui Sarah
reste que ce bateau
qu'on avait toutes deux attendu ailleurs.
nous a menées à quand même me lever tôt pour régler toute cette histoire d'antécédents judiciaires

Et puis là,
mais bon
un jeune couple de cueilleuses de figues geeks
s'est délecté (BEAT) en passant

Ogi 1 m'avait dit d'appeler son père Nenad
une fois rendue au bout du R minuscule
et de lui dire que « Toutes les caliss de chars sont argent »
nous avons la manie
de faire de tous les chemins une lettre de l'alphabet

depuis la fois dans le U où ça aurait pu vraiment blirer

Le fait que tu sois mort hors champ
a semé en moi la peur d'un retour du remix.

J'ai pour mon dire
que dans la vie, si t'as à recevoir la foudre sur toi,
y'a pas grand-chose que tu peux faire pour éviter ça
le caoutchouc pis toute.

Y'a rien qui arrive pour rien
je ris dans la barbe de M. Mill

On est sur le bord de la mer
à passer une journée pas productive
à l'infini

Je me baigne avec Iskra dans les sables mouvants de la vérité
et on parle dans le dos de la huitième jambe de la copine de Patrick Oliver,
toute la journée
en cuisinant du calmar avec sa mère.

Tout le monde voit l'intérieur de ma bouche.

Que demander de mieux.
que je me suis souvenue

Demain on va quelque part,
mardi je vais à quelque part,
mercredi je vais à quelque part,
jeudi j'ai congé d'aller à des places
et vendredi je sais pas vraiment comment faire mieux
je pourrais couper toutes les distractions

tsé mettons une bonne chose qui pourrait arriver ça serait de tirer mon ordi par ma fenêtre du 5^e du 5^e du 5^e, 5^e étage ◀

PédagOgie DE l'eSpAce et eSpACE de pédaGogie

► HÉLÈNE BONIN ET JEAN-FRANÇOIS PIRSON

L'un se frotte aux pédagogies de l'espace, l'autre aux espaces de pédagogie. L'un, Jean-François Pirson, se définit comme un artiste-pédagogue itinérant qui exprime son rapport à l'espace dans des pratiques diverses : dessin, photo, installation, texte, marche et *workshop*. Son travail sur l'espace et l'attitude créatrice se développe dans les champs phénoménologique, anthropologique et plastique. Il aime travailler au croisement des disciplines, des pensées et des pratiques. L'autre, Hélène Bonin, chercheuse en éducation artistique, explore différentes zones pédagogiques, les processus identitaires chez les enseignants en art et les multiples rapports liant le territoire et l'identité. Ses questionnements se soulèvent, se développent ou trouvent réponse par la photo, l'installation, la marche, la déambulation, le voyage, la natation, les entretiens semi-structurés ou l'observation participante.

Engagés dans leurs pratiques respectives, ils profitent d'une des propositions instigatrices d'*Inter, art actuel* – « Quelle est la relation de l'artiste avec l'autre : quel est le transfert d'expérience qui se fait par l'art même ? » – pour confronter une part de leur travail pédagogique.

Hélène Bonin : Je suis l'autre parce que, dans la relation avec toi, j'ai d'abord été l'autre ; j'ai toujours été l'autre. L'autre qui créait et habitait son propre espace dans un lieu déterminé pour l'atelier que tu proposais. Discret et silencieux, tu laissais libre l'espace pour l'autre. L'autre pouvait inventer ses objets, ses champs, ses déplacements, ses déploiements, ses cris, ses poésies. J'avais choisi l'eau de la rivière avec le désir de devenir une respiration lente et élastique. Parfois, du milieu de la rivière, je t'entendais chanter au loin.

J'ai senti par le corps d'abord. Par l'articulation du corps et par le corps dans l'espace. J'ai compris ensuite, bien plus tard, ce qu'était l'expérience partagée de l'artiste-pédagogue et de l'artiste-apprenant. C'est par l'expérience artistique accompagnée que se sont formés mes fondements pédagogiques. Tout absorbée par l'acte de création, par l'exploration en train de se faire, par l'état dans lequel j'étais, j'ai tout de même perçu, dans l'arrière-plan vague et flou, ta façon souple et créative d'animer l'atelier, la délicatesse d'y mettre ce qu'il faut d'âme et pas plus, la finesse d'y insérer pertinemment des parcelles de savoir acquis ou en développement.

Tu y es pour beaucoup dans ma façon d'aborder la relation pédagogique. Enseigner est une chose ; accompagner la création est d'un tout autre ordre. L'aventure de la situation pédagogique y est plus ouverte, plus exploratoire, plus expérientielle. L'expérience est plus risquée aussi, moins définie, plus organique. Aléatoire, elle va des sensibilités perceptives flottantes aux ancrages de lucidité, des zones de proximité aux zones d'infinité, des fibres d'affinité aux fils de cassure. C'est un territoire à explorer, un lieu à habiter, une relation à construire. C'est l'inconnu devant soi et c'est toujours lorsque vécue ainsi qu'elle me réjouit le plus : pédagogie souple et mouvante, où se conjuguent l'occurrence du moment et le moment de création.

Dans *La structure et l'objet*¹, tu as écrit : « L'acte de créer est un combat, non contre, mais pour une chose. Et cette chose n'est pas derrière, à

imiter, elle est devant, à inventer, à vivre. » Cela m'a toujours plu et j'ai envie d'ajouter qu'il en va ainsi de l'acte pédagogique. J'envisage la formation en art en termes de rencontre et d'explosion, ou d'éclosion, plutôt qu'en termes de transfert ou de transmission. En fait, s'il ne s'agissait que de transmission, cela supposerait principalement que l'on répète d'une génération à l'autre, qu'il y ait imitation et non innovation, redondance et non invention, que le pédagogue se présente d'emblée comme supérieur, de bien plus grande importance, comme un maître détenant le savoir (-être et -faire) ultime et immuable, qu'il dirige l'apprenti dans les sillons déjà tracés. Je préfère voir la situation pédagogique fondée sur l'à venir plutôt que sur le passé, comme une expérience d'apprentissage, basée sur la rencontre de l'espace de l'autre (géographique, physique, social, psychologique, émotif, réflexif, mnémonique ou projectif) et de l'espace à soi (sans cesse à reconstruire). On ne sait jamais à l'avance ce qui sera transmis à l'autre parce qu'on ne sait pas ce qu'ultimement il vient chercher (souvent, il ne le sait pas encore lui non plus). L'autre arrive avec sa culture et sa singularité, ses questions et sa façon d'y répondre, sa façon d'être au monde. Le privilège d'être amené dans cet univers, celui de l'autre, et la fascination de voir apparaître et se développer objets et questionnements suscitent une vive réaction, interpellent et excitent divers savoirs, touchent des zones de résonance et appellent l'invention de la situation pédagogique.

Jean-François Pirson : Tu as ouvert ton propos en évoquant le *workshop* « Espace de soi, espace de l'autre » qui s'est déroulé dans le cadre des Ateliers Convertibles en 1997. C'est une intervention lointaine, mais déterminante dans mon parcours qui, aujourd'hui, me conduit à ouvrir des *workshops* à un public hétérogène : étudiants, artistes, personnes avec ou sans pratique, porteurs chacun d'un bagage silencieux rempli d'envies. Il s'agit d'activer un espace et un temps de non-spécificité – percevoir qu'une chose se nourrit d'une autre –, de stimuler la pensée par le geste, d'expérimenter des relations plastiques, de poser la question du regard sur ce qui se fait et se défait, sur les états où une chose se cristallise de manière éphémère. À Joliette, j'étais venu avec la partition² très construite *Extension du bras – danse du bras*, ouverte seulement dans mon atelier en 1983, puis donnée dans différents lieux : avec leur extension faite de fines baguettes, partant de gestes un peu débridés, les participants sont progressivement amenés à resserrer leurs mouvements dans une petite phrase répétitive, puis à tenter de la traduire en espace par le dessin, une maquette ou une installation. Si la prothèse du bras avec laquelle le corps mord l'espace, rigidifie et entrave parfois le mouvement du danseur, elle soutient le geste de celui qui n'a jamais dansé, lui donne une certaine audace.

Le lieu est une composante essentielle pour activer et rebondir sur des situations où l'objet, l'espace et le corps se répondent ; celle du temps est également prégnante. Il faut du temps, une durée pour permettre l'erreur, s'y enfoncer, l'intégrer ou recommencer ; permettre l'accident ou le hasard, regarder ce qui se passe dans le travail qui se fait et à côté, s'arrêter, reprendre. Le silence est une autre composante du travail,

elle tient autant à un tempérament silencieux (silence passif) qu'à une volonté de laisser faire (silence actif), encourageant la personne à trouver elle-même des éléments de réponse plastiques ou conceptuels. Cette présence silencieuse active, accompagnée par quelques stimulations, remarques individuelles, analyses d'ensemble, ajustements de la partition, agit comme un révélateur. Tout le travail est en lien avec des *affinités électives*. Elles me chargent en amont, m'interpellent pendant et après l'action – je pourrais évoquer ici, à titre d'exemples, É.-J. Marey, Oskar Schlemmer et Lucinda Childs.

Je ne me souviens plus du jour où j'ai prononcé le mot *déconstruction* à propos de ma pédagogie. C'est en tout cas un mot qui résonne dans le souvenir du milieu des années nonante. Longtemps, j'ai considéré mon travail comme un bloc, doutant parfois de la pertinence de le poursuivre, mais remettant peu en cause les hypothèses³ qui le fondaient. Néanmoins, un vrai choc eut lieu l'été 1997, lors du *workshop* donné aux Ateliers Convertibles de Joliette. La lecture du catalogue *L'informe*⁴ en fut un autre, secouée par les « besoins » du mot mises en avant par Bataille. Précédemment déjà, de manière diffuse, sans doute inconsciente, la déconstruction opérait, notamment lors du séminaire « L'espace de l'autre » donné à Valencia. Durant l'été 1993, Emilio Martínez était venu me voir à Tavieres pour me proposer d'animer un séminaire au Departamento de Escultura de l'Universtad Politecnica⁵. Ce soir-là, dans mon bain, j'avais murmuré « espace de l'autre », sans savoir pourquoi, puis tourné autour de ces mots quelques mois. L'espace de l'autre se manifestait d'abord intuitivement comme un concept lié à l'œuvre dans les arts plastiques, en particulier dans la sculpture, s'inscrivant d'emblée, d'une manière plus large, dans les champs phénoménologique et anthropologique. Le nœud s'enroulait autour d'une double question : elle concerne, d'une part, le regard que je porte sur l'autre et la manière dont je restitue ce regard dans l'œuvre et, d'autre part, la place que je laisse au regard de l'autre dans l'œuvre.

Dans le carnet de notes ouvert à Joliette, j'avais écrit :

L'atelier est à la fois une pratique et une méditation. Une durée. Très vite est apparue la notion de présence que je définis comme une épaisseur de l'espace et du temps. L'espace et le temps accordés. L'espace de soi et l'espace de l'autre entrent dans des mouvements qui affirment une direction verticale – profonde –, celle de l'homme debout, vers le monde, et une direction horizontale – large –, celle de l'humain vers l'autre. Au centre de ces directions, l'être tente de ne pas perdre en profondeur ce qu'il gagne en largeur. Au centre de ces directions, l'être affirme sa présence dans l'œuvre.

C'est aussi depuis cet atelier que je n'emploie plus souvent le terme œuvre qui fige le travail dans un état de reconnaissance établie.

J'avais déjà collaboré aux recherches de votre collectif à Joliette, en 1994, lors d'un *workshop* sur le masque-heaume et son mouvement. C'était la première fois que je travaillais avec des artistes. En 1997, un nouvel atelier, « Espace de soi, espace de l'autre », se déroule en extérieur, au bord d'une rivière. Il prend ancrage dans la danse du bras et sa prothèse⁶. Sans l'avoir prémédité, chaque échange commence par dix minutes de silence – un temps qui s'impose naturellement. Après le premier jour, chacun présente une contraction des mouvements expérimentés dans la journée : toi, tu nages avec ta prothèse.

Bien que le souvenir soit vivace, je me réfère à mes notes et à celles des protagonistes⁷ pour décrire les différentes actions : vêtue d'un pagne, Irène Mayer danse dans un filet d'eau, s'exclamant « en ce moment c'est l'univers qui bouge ! » ; Christiane Emery pose la question « en quoi ma voix a-t-elle à faire avec mon bras ? » ; Massimo Guerrero, qui avait construit une extension du bras en forme de cuillère, en joue en lisant ses propres textes ; entravée par la prothèse, Suzanne Joly se débat et s'interroge sur « lequel des deux est attaché à l'autre, le corps ou le bras ? » ; l'extension de Jocelyne Tremblay est une simple ligne dont elle joue avec souplesse ; Suzanne Valotaire cherche le mouvement « d'un bras attaché au cœur » ; Christiane Patenaude élabore lentement une danse au son de sa voix. Regardant chaque proposition, je constate que la prothèse a perdu son rôle de composante d'un mouvement abstrait pour devenir le prétexte ou le moteur d'une interrogation, d'une histoire, d'une

performance. Face à cette diversité de directions singulières, je conduis doucement le travail individuel et les échanges collectifs, lâchant les contraintes de l'exercice pour me déplacer vers les exigences de chacun, avec confiance et souplesse.

H. B. : Le bras-prothèse était le pont de l'île mobile, le pont pour toucher la rive (extension) et le pont pour ménager une distance variable, un repli (rétraction). C'est ainsi que se développaient les espaces : l'espace de soi (dans l'eau) et l'espace de l'autre (sur la terre). L'espace devenait extensible et le temps, élastique. C'était aussi une façon de me mouvoir autrement dans l'eau, de m'émouvoir autrement dans l'environnement. Ce *workshop* de 1997 avec Les Ateliers Convertibles a été une expérience déterminante pour moi aussi. Je peux rattacher à cette expérience plusieurs de mes questionnements actuels, notamment celui de l'hybridité et du sentiment d'unité chez l'enseignant en art. L'île flottante, devenue tortue à force de dessins et de natation en lac, s'est superposée à l'image de l'artiste-enseignant. Elle a suscité l'exploration de modalités de conciliation de composantes identitaires qui permettent à l'artiste-enseignant, tout comme la tortue qui respire et se meut dans deux espaces bien distincts, de se déplacer par de nombreux allers-retours, sans fragmentation ni perte d'intégrité, de la pratique artistique à l'enseignement de l'art.

J.-F. P. : Deux éléments relient mes préoccupations d'artiste et de pédagogue : la liberté et l'exigence inhérentes à toute création. Les différents échanges qui se sont déroulés avec nombre d'enseignants et d'étudiants après la publication de *Pédagogies de l'espace*⁸ portaient principalement sur l'expérience, l'élaboration et les interprétations de la partition, l'exigence plastique, le lien entre le travail de l'artiste et celui du pédagogue – activités liées par un trait d'union. D'où ma surprise lorsqu'à l'École d'architecture d'Alger, une enseignante a exprimé son désappointement sans équivoque : « Je pensais que vous alliez parler de pédagogie ! » Cette professeure de psychologie m'avait écouté pendant une bonne heure, sans entendre l'énoncé du vocabulaire psychopédagogique qu'elle attendait. Elle n'avait pas perçu que le propos envisageait la pédagogie en termes de création – de sujets et de dispositifs – reposant sur les qualités d'invention de l'enseignant – à tous les niveaux d'enseignement.

Il faut certes tout un bagage de savoirs accumulés et mobiles qui, alliés à la sensibilité perceptive, constituent la caisse de résonance pour réagir à ce qu'émet l'autre, mais il faut aussi être capable de supporter le trouble, l'indécis, l'informe, le vide ; être capable d'inventer, d'improviser ; être capable de présence réceptive, être attentif à ce qui surgit, être en état d'absorption autant qu'en action d'échange.

H. B. : Oui, il y a souvent une peur du vide et de l'inconnu qui pousse l'enseignant à meubler l'espace et le temps, à éviter le silence et l'attente, le doute. Comme s'il fallait arriver avec un savoir spécifique très clairement prédéterminé et le livrer. Il faut certes tout un bagage de savoirs accumulés et mobiles qui, alliés à la sensibilité perceptive, constituent la caisse de résonance pour réagir à ce qu'émet l'autre, mais il faut aussi être capable de supporter le trouble, l'indécis, l'informe, le vide ; être capable d'inventer, d'improviser ; être capable de présence réceptive, être attentif à ce qui surgit, être en état d'absorption autant qu'en action d'échange. Pour développer ces attitudes, ou ces aptitudes, la pratique artistique me paraît un terrain idéal.

Au cours d'entretiens menés avec des enseignants en arts visuels au secondaire⁹, une enseignante a dit : « Si je n'avais pas fait de performance, je serais incapable d'enseigner, moi, c'est catégorique. » Elle identifiait plusieurs dispositions mentales développées par la pratique de la perfor-

mance qu'elle jugeait essentielles dans l'acte d'enseigner : la qualité de la présence au moment présent, la capacité d'écoute, la capacité d'adaptation, la capacité d'improvisation et la capacité de jouer selon plusieurs registres de langage à la fois. Elle pensait aussi que l'expérience de l'art performance avait une influence sur sa façon de préparer ses cours, de scénariser les déplacements dans l'espace et surtout sur l'importance de la relation avec autrui. Elle a ajouté : « Pour moi, c'est un produit artistique aussi de faire de l'art relationnel, puis de jaser avec du monde sur l'humanité. Pour moi, c'est aussi de la performance. Ce qui fait que cet invisible-là, qu'il y a dans la pratique artistique, je me rends compte qu'il est très présent aussi dans l'enseignement, alors je le prends. »

Je crois aussi que la pratique de la performance affine la notion de présence, la présence à soi et la présence aux autres, la perception du corps et des déplacements dans l'espace, qu'elle exacerbe le sentiment de préciosité du moment « ici et maintenant », développe la capacité de scénariser, de flairer et de s'adapter. Ce qui vaut pour la pratique de la performance vaut pour l'ensemble de la pratique artistique. Je demeure profondément convaincue que la pratique artistique contribue de façon significative à la formation non seulement disciplinaire, mais pédagogique des enseignants en art, à leur façon même d'être enseignants. Si les formations mathématiques induisent des réflexions sur l'univers et l'infini, les formations artistiques questionnent sur les façons d'habiter le monde, de l'interpréter, de s'y mouvoir et d'y prendre place.

Et toi, d'un déplacement à un autre, où en es-tu ?

J.-F. P. : Où en suis-je aujourd'hui ? Sorti en 2005 de l'Institut d'architecture où j'enseignais, je continue de diriger des *workshops* et des séminaires pour des publics divers – dont des étudiants – de manière indépendante et itinérante. Ces interventions font partie de mon travail de création dans lequel je n'établis pas de hiérarchie entre pratiques d'ordre personnel ou pédagogique, elles s'emboîtent l'une dans l'autre. Ces dernières années, une pensée du dehors s'insinue dans les *workshops*. Le territoire, l'habiter, la marche, les pratiques exploratoires, la cartographie, sont des thèmes auxquels les titres des partitions font écho : *Ici j'habite la ville, Cartographie de mes naissances, De l'espace à l'autre, Une friche encore...* Pour laisser une grande place à la liberté individuelle, je commence par un travail très circonscrit qui concerne l'ensemble des participants. Ainsi, dans la partition *Cartographie de mes naissances* – ouverte de manière différente à Barcelone et à Beyrouth avant de trouver un prologue bien ancré à Bruxelles –, les personnes marchent dans l'espace, s'arrêtent, marchent de nouveau, choisissent un endroit où se poser d'une manière confortable, regardent la situation qui en résulte, confirment leur position ; avec une craie, nous cernons l'empreinte des corps ; tout le monde s'éloigne ensuite pour regarder ce que je nomme « les îles ». S'ensuivent différentes propositions qui interrogent la plastique avant de poursuivre la partition : chacun considère son île comme un premier lieu à travailler avec des matériaux glanés dans la rue ou apportés de chez soi, puis poursuit par le tracé de chemins parcourus et de lieux habités, réels ou imaginaires, avec la possibilité d'investir l'ensemble de l'espace, attentif aux installations des autres et aux espaces entre elles qui offrent des passages à la déambulation.

Mais toi, aujourd'hui, qu'explores-tu ?

H. B. : L'expérience et l'exploration se font sur des lieux bien différents des tiens. J'ai mis le pied dans un vaste champ, celui de l'identité, où s'ouvrent des terrains de jeu pour les trois sphères d'activité que sont : la création (artistique), la recherche (psychosociale) et la formation (d'enseignants en art).

Bien qu'une bonne part de ma recherche soit à la fois théorique et sur le terrain de l'autre – où je dois surtout être à l'écoute et faire l'éponge –, j'ai aussi besoin de « me mettre dans le paysage », physiquement, de me déplacer, de déplacer des objets, d'en construire d'autres, parfois même de me faire fouetter par le vent des grandes marées automnales, pour analyser et interpréter les données, pour mieux les saisir, certes, mais aussi pour élaborer le mode de communication des résultats qui, loin du rapport traditionnel de recherche, évoque ce que les mots seuls ne peuvent dire. Besoin de manipuler mots et matériaux, matière et manière. Besoin de faire image autant que de faire sens.

Si dans la formation je vois une forte prépondérance de l'espace de l'autre et dans la création artistique, la prépondérance de l'espace à soi, je cherche, dans la communication des résultats de recherche, l'équilibration des espaces en y insérant le plus de subjectivité (singularité) possible. Le choix du lieu, et non seulement de l'espace, m'importe pour le processus de recherche. Il m'importe aussi pour la formation à la pratique artistique et la formation à l'enseignement des arts. Dans cette sphère, je suis de plain-pied avec l'institution et je pense que celle-ci a vitalement besoin d'ouverture sur l'environnement pour éviter les écueils de la ghettoïsation et du dogmatisme, la stigmatisation de l'art dit universitaire ou scolaire – on le dit du primaire et du secondaire pour qualifier des projets stéréotypés et, malheureusement, tellement fréquents. Les fenêtres, les brèches ouvertes par des expériences ailleurs, hors institution, souvent quelque part entre la délinquance et l'obéissance, permettent à l'école (tous degrés d'enseignement) d'être en mouvement, le nez pointé vers l'avant, plutôt que figée dans l'arriération.

Et surtout, je demeure portée par l'idée que la création de soi, l'identité, s'inscrit dans la circulation continue des mouvements paradoxaux qui oscillent entre la migration et l'enracinement, la différenciation et l'identification, le rapport à soi et le rapport à autrui, les moments reconstruits par la mémoire et ceux insufflés de projets.

J.-F. P. : J'en reviens au titre de ce dossier, « Transfert de l'expérience ». Plutôt que de transfert, je parlerais de confrontation d'expériences, de réciprocité. Tu le sais, je ne tente pas de transmettre une technique ou une attitude. Je profite de mon bagage pour proposer des expériences (*workshops*) ou des matières à travailler (séminaires) qui entrent en résonance – ou non – avec la charge d'une femme ou d'un homme qui s'invente au quotidien. ◀

Notes

- 1 Jean-François Pirson, *La structure et l'objet*, Mardaga, 1986, p. 100.
- 2 Le terme *partition* que j'utilise se réfère à l'énoncé structuré d'un exercice où l'individu et le groupe travaillent sur un schéma d'ensemble précis, susceptible de variations et de développements d'un atelier à l'autre, voire pendant le travail lui-même. On peut lire la partition du pédagogue comme une création, les différentes propositions des étudiants comme des interprétations ou, pour rester dans le vocabulaire musical, des improvisations sur un thème donné.
- 3 Cf. J.-F. Pirson, *op. cit.*, p. 99-100.
- 4 Yve-Alain Bois et Rosalind Krauss, *L'informe : mode d'emploi*, Centre Georges Pompidou, 1996, 251 p. La définition de Bataille a été publiée dans *Documents* en 1929.
- 5 Les notes du séminaire « El espacio del otro » ont été publiées dans la revue *ARTE Proyectos e ideas*, n° 3, novembre 1995, p. 21-40.
- 6 Cf. Suzanne Joly et Sylvette Babin (dir.), *Autrement dit la présence*, Les Ateliers Convertibles, 2000, 95 p.
- 7 Cf. *ibid.*
- 8 J.-F. Pirson, *Pédagogies de l'espace – Workshops*, Cellule architecture de la Fédération Wallonie-Bruxelles, coll. « Fenêtre sur », 2011, 184 p.
- 9 Cf. Hélène Bonin, *La conciliation de composantes identitaires chez des enseignants en arts plastiques au secondaire*, thèse de doctorat, UQAM, 2007, 254 p.

Architecte initié à la danse, *doctor ès belles arts* (Barcelone), professeur honoraire à l'Institut supérieur d'architecture Lambert Lombard (Liège), JEAN-FRANÇOIS PIRSON exprime son rapport à l'espace dans différentes pratiques : dessin, photo, installation, texte, marche, *workshop*. Depuis 2005, il poursuit ses activités pédagogiques et plastiques de manière indépendante et itinérante.

Professeure à l'École des arts visuels de l'Université Laval (Québec), HÉLÈNE BONIN est impliquée dans la formation à l'enseignement de l'art. Elle s'intéresse particulièrement aux processus de construction identitaire chez les enseignants en art et participe au développement de nouveaux modes de diffusion de la recherche en éducation artistique.

Les quatre circuits du Sens

► MICHAËL LA CHANCE

Nous voulons argumenter que l'efficacité d'une performance n'est pas seulement mesurée en fonction des critères esthétiques véhiculés par le milieu de l'art, mais aussi en fonction de critères personnels, collectifs et institutionnels. Nous voulons aborder quatre circuits du sens par lesquels l'action se transmet et prend forme : le rapport à soi, le groupe, la scène de l'art et la classe.

Le rapport à soi / Les stoïciens avaient remarqué que la pratique d'écriture, la correspondance et l'aquarelle jouaient un rôle important dans le travail sur soi. Ces pratiques font partie de la démarche du *techno to biou*, façonner la vie individuelle, façonner le vivre-ensemble. Aujourd'hui, c'est par le moyen d'actions performatives que nous sommes invités à mettre en scène nos préoccupations sur les plans politique, religieux et sexuel, afin que nos actions engagent un travail de symbolisation qui servira d'ancrage dans un travail sur les limites. La production de ces symboles permet de situer les événements dans le temps, sinon de les spatialiser lorsque ces événements appartiennent à un passé traumatique ou tout simplement à une (sur)charge du réel qui constitue un défi à l'ordre symbolique.

De telles actions permettent d'éprouver la mobilité de la pulsion, sa capacité de s'investir dans des nouvelles métaphores, sinon d'offrir un *acting out* de celle-ci par différentes situations lorsque nous entreprenons de tester les seuils, de prendre des risques et de créer des réciprocitys. Il faut apprendre à exposer la genèse de nos projets au groupe, à en exposer le déroulement, pour vérifier dans quelle mesure ces projets constituent un recyclage de nos expériences, sinon une catharsis collective.

C'est ainsi que l'artiste apprend à s'évaluer lui-même, sans crainte d'échouer, car l'échec permet de constater que l'effort est respecté autant que le résultat. Il parvient ainsi à valider son travail sans recourir à la facilité de la provocation, de l'excès pour l'excès. Il assume la responsabilité de ses actions et pratique une autocensure, et ce, même s'il a l'approbation des autres étudiants et du professeur, même s'il a une justification théorique, comme dans le cas de Jonathan Yegge qui pratique une fellation sur un camarade de classe en invoquant Georges Bataille¹. Tous les éléments sont réunis pour légitimer le geste du jeune performeur : le texte et l'autorité, le consentement du groupe ; pourtant, sa responsabilité personnelle reste entière.



> Nyan Lin Htet, *Choke 19622010*, dans le cadre de la *Rencontre internationale d'art performance*, Québec, 2010. Photo : Michaël La Chance.

Marylin Arsem demande le silence après chaque performance afin de favoriser une résonance individuelle de l'action par la méditation, en donnant à chacun le temps de prendre des notes. Ce n'est qu'ensuite qu'une discussion de groupe peut prendre place, initiée par l'artiste, bien sûr. L'artiste revient sur ses intentions premières, il interroge le déroulement de l'action : est-ce qu'il le referait de la même manière ? Cette approche aurait été profitable à Jonathan Yegge qui aurait calibré son action sur une éthique de soi plutôt que sur *Les larmes d'Éros*.

Le groupe primitif / Les animaux utilisent la sexualité, ainsi que les comportements scatologiques, pour marquer leur appartenance à la meute et à un ordre de préséance en celle-ci. Paradoxalement, c'est de nous abandonner à nos réflexes culturels archaïques, d'en recréer les scènes primitives, que nous pouvons recentrer une expérience de l'humain, que nous pouvons créer un espace d'introspection

D'une certaine façon, l'artiste s'abandonne au groupe, il remet sa vie entre nos mains – à nous de faire preuve de solidarité et de vigilance. Donnons comme exemple l'artiste birman Nyan Lin Htet qui dépend de l'intervention de l'entourage pour ne pas s'étouffer³. Nous nous lions au groupe, celui-ci nous délie. Nous envisageons ici le groupe en tant que horde primitive avant d'être un espace de discussion, mais il y a quelque chose de plus lorsque le post-partum des performances devient un moment de fragilité, de rapprochement, une invitation à tout simplement être ensemble. L'artiste colombien Carlos Maria énonce ainsi le moment qui suit sa performance : espace de rencontre, occasion d'être ensemble. Soudain, ce n'est plus un regroupement d'étudiants dans une classe ; cela devient une expérience d'exploration et d'échange, à l'instar des fêtes du Living Theatre, des épreuves initiatiques de Grotowski et du partage du quotidien dans le butô d'Hijikata.

Dans les discussions de groupe, le performeur doit considérer comment son action cadre avec les attentes du milieu de l'art, les dernières tendances sur la scène contemporaine, autrement dit ce qu'en diraient les critiques en position d'autorité, les commissaires dans les galeries, les médiateurs culturels dans les institutions. Il doit mettre en corrélation ses exigences personnelles en tant qu'artiste avec la réception par la communauté critique. Dans un sens comme dans l'autre, il s'agit de vivre cette action tous ensemble pour que chacun puisse clarifier ses propres objectifs, rendre explicites les mécanismes de validation dans le milieu de l'art et les pressions exercées par celui-ci. Une scarification d'Andre Stitt entraîne une étudiante de l'UQAC à s'entailler le bras de façon similaire³ : est-ce l'effet d'une pression de son entourage ou d'une nécessité intérieure ?

La scène de l'art / Nous voudrions insister sur le rôle joué par les grands festivals et les rencontres internationales : en performance, comme nous le savons, l'artiste doit être présent, ce qui implique une mobilité de sa part, voire la formation d'un réseau lui permettant de se déplacer et d'évoluer dans sa pratique. Cette mobilité permet de multiplier les contacts, mais aussi constitue un frein pour les artistes qui n'ont pas les moyens de voyager extensivement, qui n'ont pas la disponibilité pour retrouver les consœurs et confrères année après année ; ce qui n'empêche pas, et plutôt favorise, nous osons l'espérer, une multiplication d'actions locales. Les actions de ces artistes internationaux constituent une école informelle où les actions radicales de certains rencontrent les travaux plus conceptuels des autres, où les préoccupations politiques de certains rencontrent les esthétiques plus théâtrales (*theatrically-based performances*) des autres. Lors de ces rencontres, les actions programmées se mêlent aux situations improvisées. Le vivre-ensemble de ces artistes nomades crée une événementialité ouverte qui a des effets d'essaimage à l'échelle locale. Cela donne lieu parfois à des expériences mémorables, sinon à celles, comme Platon le suggère à propos des banquets, que l'hôte bien élevé s'efforce d'oublier.

La classe / L'artiste crée un territoire dans lequel il peut aller au bout de ses consignes, ce territoire étant toujours en mouvement. Nous voulons maintenant examiner ce qui change lorsque ce territoire

Comment enseigner un médium qui, en théorie, ne connaît aucune frontière et n'a aucune règle, dans le contexte d'une institution d'éducation supérieure ?
Comment peut-on fixer les bases qui établissent des frontières sécuritaires et éthiques, tout en maintenant le plus haut degré de liberté ?



> Chris Burden, *Shoot*, 1971.

se trouve délimité par l'entourage spécifique d'une salle de classe. En contexte éducatif, l'enseignant veut encourager l'originalité et l'imprévisibilité des actions de ses étudiants, cependant il reste responsable de celles qui prennent place dans sa classe. Il accompagne ses étudiants de près, cependant il évite de suggérer un résultat et les laisse y parvenir par eux-mêmes. Il est tenté de proposer des raccourcis, il croit donner le meilleur de son expérience, mais il ne fait que transmettre ses biais. C'est pour cela que l'enseignant doit se méfier du langage non verbal de l'assentiment ou de la désapprobation, pour éviter qu'une logique de groupe prenne le dessus et suspende l'initiative individuelle sur les plans de la valeur artistique, de l'éthique et de la sécurité.

L'enseignant doit également être vigilant à ne pas laisser place à la surenchère, comme lorsque Joseph Deutch a mimé un suicide avec un revolver pendant un cours à l'UCLA, en novembre 2004, dans une classe de Chris Burden⁴. Rappelons que Chris Burden a reçu une balle de .22 dans le bras, en novembre 1971, lors de la performance *Shoot*. La provocation de l'étudiant, en rapport avec *Shoot*, suscita une controverse. Soulignons que dans un premier temps Burden a expulsé Deutch de sa classe, puis qu'il a démissionné de l'Université après cet incident.

Telle est la spécificité de l'art action, dans sa capacité très robuste de créer du territoire, de le tracer et d'en régler la sortie, d'absorber la salle de classe qui devient circonstance. Il apparaît alors que la situation en classe est déjà une mise en scène. Marylin Arsem en témoigne : « Je vois chaque cours comme une sorte de performance⁵. » C'est ce que l'on peut constater d'un exercice qu'on appelle le *gong show*⁶ : on empile des objets au milieu de la pièce, jouets, appareils électroménagers, vêtements, outils, etc. Au son du gong, chacun doit faire quelque chose avec un objet de son choix et le replacer aussitôt après dans un intervalle de quelques minutes, afin de permettre aux actions de s'enchaîner rapidement. La succession fluide des actions fait du cours un cadavre exquis dans la lignée des rencontres surréalistes de « poésie déterminée collectivement »⁷.

Le cours-performance / Comment enseigner un médium qui, en théorie, ne connaît aucune frontière et n'a aucune règle, dans le contexte d'une institution d'éducation supérieure ? [...] Comment peut-on fixer les bases qui établissent des frontières sécuritaires et éthiques, tout en maintenant le plus haut degré de liberté⁸ ?

Nous voulons terminer cette réflexion sur les « lieux » de la performance en considérant brièvement les exercices en classe de Marilyn Arsem. Habituellement, les actions performatives s'inscrivent dans une multitude de lieux, travaillent sur des limites inhérentes à ces lieux. Dans une classe, cependant, il y a une limite institutionnelle : le professeur propose des exercices et calibre ceux-ci. Il y a des degrés : le normal, le presque normal puis, à mesure que nous quittons notre zone de confort, l'anormal, le risque, l'inconfort, le danger. Il y a aussi des degrés de pertinence psychopolitique, de charge poétique, de valeur artistique. C'est cette considération de la limite, des aspects sécuritaires, des impacts sur la santé, que le professeur doit prendre en charge. Pour mieux centrer les discussions, Marilyn Arsem a résolu de ne pas parler d'art ou de valeur artistique : « J'ai résolu d'éradiquer les mots *performance* ou *art* dans mes classes pour parler plus directement d'action et de communication⁹. »

Diverses consignes s'appliquent :

- Utiliser des matériaux de la vraie vie pour ce qu'ils sont et non leur valeur allégorique, refuser l'illustration ;
- Utiliser un minimum de mots, s'abstenir de mimer et de feindre dans la recherche d'un équivalent verbal ;
- Ne jamais refaire une action, faire ce qu'on n'a jamais fait ;
- Établir un contact non visuel avec le public, développer cette relation par-delà le regard et ce qui est montré ;
- Explorer l'occupation éphémère de lieux pour ne plus y revenir ;
- Apprivoiser un site, revisiter un lieu, interroger ce qui arrive.

Ces consignes permettent de faire de la performance un « instrument d'action », au sens où l'entendait von Uexküll, comme moyen d'« étendre le cercle de la nature humaine innée »¹⁰. Apprivoiser un site, c'est découvrir que l'on n'existe pas par soi-même, que l'on est partie prenante des lieux, que l'on est une multiplicité d'incorporations diverses en ces lieux. C'est pourquoi ce protocole met l'emphase sur les sites et le quotidien, refuse d'utiliser les objets pour leur valeur fixée et stéréotypée, les animaux pour leur valeur allégorique. Il s'agit aussi de refuser de réduire le corps à une expérience de la limite, le milieu à un champ homogène.

Dans ces exercices d'une durée non définie, il s'agit d'explorer un site et de revenir avec ces questions : qu'est-ce qui nous a intéressé le plus, ce qui nous a paru le plus surprenant, que nous avons ignoré, auquel nous résistons ? Prendre des notes, fermer les yeux et récapituler le périple, retrouver les lieux chargés d'intensité, porteurs de questions. Constaté que les choses existent dans leur durée spécifique et que, tout à la fois, ce qui dure change en permanence.

Retourner au lieu, laisser celui-ci nous imprégner, au retour prendre des notes et répondre à de nouvelles questions : comment savons-nous si quelque chose nous est arrivé, avons-nous attendu ou provoqué quelque chose, comment définissons-nous « être ouvert » ?

Retourner au site une troisième fois, pour lui redonner quelque chose dont il aurait besoin, en nous demandant aussi : comment cela a-t-il été reçu ? En tout et partout, nous sommes reconduits à la question : « Comment laissons-nous le monde entrer en nous¹¹ ? »

Dans cette collision avec l'inconnu, nous interrogeons notre pratique non pas seulement comme artistes mais comme individus vulnérables, dans notre façon d'opérer dans le monde réel, dans notre recherche d'un supplément d'Être : « C'est l'art qui par ses constructions matérielles, par ses "monuments" d'affects et de percepts, semble produire un véritable "supplément d'Être", une adjonction de nouvelle nature sensible à ce qui est déjà Nature. Et la puissance démiurgique de ce "supplément ontologique" semble dépasser celle de la science, et même celle de la philosophie¹². »

Conclusion / Il n'y a pas de progrès en art, quand la performance serait plus évoluée que la peinture à l'huile, quand l'art technologique serait plus évolué que la sculpture sur marbre. Mais il y a (un espoir que nous pouvons faire) des avancées dans le devenir humain, lorsque les œuvres font le rappel que la vie n'est pas statique, que le monde ne peut être objectivé. Avec de telles actions et mises en situation, nous tentons de nous acheminer vers une réalisation plus grande de ce que c'est d'être humains, dans sa richesse et sa multidimensionnalité. Car les actions et les situations déploient un théâtre psychique où nous mettons en actes nos tensions et lacunes, nos désirs et béances ; où nous projetons des images interactives en faisant parler les lieux, les objets... dans l'élaboration de métaphores matérielles qui, ainsi chargées, nous parlent effectivement.

C'est ainsi que les actions performatives projettent des images et, par-delà ces images, qu'elles offrent des occasions fugaces d'apercevoir un mouvement de l'être : un ruissellement de couleurs, une onde sonore, un aperçu du corps. Les propositions performatives ont un caractère flottant et superposé, elles sont recomposées avec de nouveaux éléments, jouées avec d'autres figurants. Elles sont chaque fois un don inattendu, rendu possible par de nouveaux emprunts. Ces propositions s'annulent aussitôt que nous cherchons à les réduire à des figures, à en retirer un sens trop littéral : « La mort ne fait pas sens. La stagnation ne fait pas sens. Une bulle de sens dans un non-sens infini ne fait pas de sens. La question de savoir si le monde est sensé ou pas dépendra de ce que les gens, des gens comme nous, auront choisi de penser et d'agir¹³. » ◀

Notes

- 1 Cf. Matt Smith, « Public Enema no. 2 » [en ligne], SF Weekly, 23 février 2000, www.sfweekly.com/2000-02-23/news/public-enema-no-2/. Jonathan Yegge a fait signer un consentement à un camarade de classe et a pratiqué une fellatio en présence du professeur, des étudiants et d'un garde de sécurité : « "He was tied up. He had a blindfold and a gag, but he could see and talk through it. He had freedom of movement of his pelvis", Yegge says, by way of defending his piece. "I engaged in oral sex with him and he engaged in oral sex with me. I had given him an enema, and I had taken a shit and stuffed it in his ass. That goes on, he shits all over me, I shit in him. There was a security guard present. There was an instructor from the school present. It was videoed, and the piece was over." »
- 2 Cf. Michaël La Chance, « Déplacements dysnarratifs (Amanda Heng, Kai Lam, Nyan Lin Htet, Lee Wen) », in Richard Martel (dir.), *Rencontre internationale d'art performance de Québec 2010 : regard sur l'art action en Amérique latine et en Asie*, Interventions, 2011, p. 52-55 ; *ibid.*, « Regard sur l'art action en Asie », p. 117-125.
- 3 Cf. *The Institution*, 8 avril au 8 mai 2005, Chapter Gallery, Cardiff.
- 4 La performance, qui a eu lieu le 29 novembre 2004 au UCLA's Graduate Art Studio Annex à Culver City, peut être vue au www.youtube.com/watch?v=26R9KFDt5aY. Cf. Mike Boehm, « Two Artists Quit UCLA over Gun Incident » [en ligne], *L.A. Times*, 22 janvier 2005, www.articles.latimes.com/2005/jan/22/local/me-profs22.
- 5 Marilyn Arsem, « Some Thoughts on Teaching Performance Art in Five Parts » [en ligne], *Total Art Journal*, www.totalartjournal.com/archives/638/some-thoughts-on-teaching-performance-art-in-five-parts/#more-638 [notre traduction].
- 6 Dans le *Gong Show* présenté par Chuck Barris sur NBC de 1976 à 1980, le gong sert à interrompre des présentations particulièrement mauvaises, sinon de mauvais goût. L'appellation *Gong Show* rappelle la durée des présentations – autour de 45 secondes – et leur caractère outrancier.
- 7 André Breton, *Œuvres complètes*, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », vol. 1, 1988, p. 1727. Cf. aussi Maurice Nadeau, *Histoire du surréalisme*, Seuil, coll. « Points », 1970.
- 8 M. Arsem, *op. cit.*
- 9 *Ibid.*
- 10 Jacob von Uexküll, *Mondes animaux et monde humain*, Denoël, 1965, p. 162. « Nous avons créé à la fois des instruments de perception et des instruments d'action qui permettent à chacun de nous, s'il entend à les utiliser, d'approfondir et d'élargir son milieu. Mais il n'est pas d'instrument qui permette de sortir du milieu. »
- 11 M. Arsem, *op. cit.*
- 12 Alberto Gualandri, *Deleuze*, Les Belles Lettres, coll. « Figures du savoir », 1998, p. 105.
- 13 David Deutsch, *The Beginning of Infinity*, Viking, 2011, p. 459 [notre traduction]. « *Death does not make sense. Stagnation does not make sense. A bubble of sense within endless senselessness does not make sense. Whether the world ultimately does make sense will depend on how people – the like of us – chose to think and to act.* »

MICHAËL LA CHANCE est philosophe (Ph.D., Paris VIII) et sociologue (DEA, EHSS, Paris) de formation, poète et essayiste. Il est professeur d'esthétique, chercheur au CELAT et directeur du Département des arts et des lettres à l'Université du Québec à Chicoutimi. Membre du comité de rédaction de la revue *Inter*, *art actuel* à Québec, il a publié nombre d'essais sur le rôle des intellectuels à l'époque des géants *corporatifs* et du paradigme technoeconomique, la mondialisation de l'art et le sentiment d'échec de civilisation, la censure dans les arts, la poésie et la peinture allemandes contemporaines devant le trauma, la cyberculture et le cinéma, la répression antiterroriste dans les arts. Il a publié six recueils de poésie. En 2003, il recevait le prix international Saint-Denis-Garneau.

LA pédagogie De l'Action¹

► VALENTÍN TORRENS

La structure du système d'éducation est connue pour son caractère coercitif, employé afin de remplir les fonctions générées par la reproduction sociale. Depuis que la performance est venue déstabiliser les structures de la pensée, les tactiques développées au cours de son processus sont essentiellement opposées à celles présentes dans le système d'éducation conventionnel : ses propriétés et sa structure s'apparentent surtout à celles du jeu, synonyme de liberté, de plaisir et de changement.

Selon Morin, la performance possède les mêmes qualités que les éléments constitutifs de la connaissance, c'est-à-dire l'ambiguïté, la contradiction et l'incertitude². Dans la recherche de créativité personnelle, elle s'oppose à la technologie et à toutes les méthodes de pouvoir.

L'enseignement de la performance comprend aussi tous les traits de la pédagogie postmoderne, soit une combinaison de différentes méthodes qui dépendent autant des individualités constituant le groupe que de la durée des sessions. Pendant les cours ou les ateliers, les relations entre les participants, confrontés aux pratiques réelles et aux collègues, sont caractérisées par la camaraderie, l'assimilation et l'implication qui remplissent les qualités affectives de base de l'apprentissage.

Ces éléments propres à l'enseignement de la performance sont en lien direct avec la pédagogie des expériences positives : les participants apprécient et développent le plaisir, participent à la vie et à ses événements, combinent les associations conceptuelles et interpersonnelles, stimulent l'enrichissement individuel et encouragent les choix personnels et leur diversité ; tout à la fois, ils sont conscients de la liberté, des désirs et des souhaits de chacun.

La pédagogie de la performance fait de même partie de la pédagogie humaniste, en ce sens qu'elle situe la personne au centre du processus.

Elle est aussi en lien avec la pédagogie de projet puisqu'elle favorise le compromis, la motivation, l'intérêt et l'autonomie individuelle dans le temps et l'espace. Le projet est défini par la transformation de la perspective, l'analyse du contexte, l'incitation à la recherche et la participation à l'évaluation du travail personnel.

La pédagogie chemine par expérience pour développer l'unicité de la personne, encourageant le changement afin de libérer l'affectivité ; la personne écoute attentivement, comprend l'autre en son for intérieur, a confiance dans le fait que chacun aspire à apprendre, ce qui facilite l'autoévaluation et l'autocritique.

> Valentín Torrens, 9^e édition de la Contenedores Muestra internacional de arte de acción de Sevilla, 2009. Photo : R. Batroso.



Enseigner la performance, dans sa dimension cognitive plutôt que dans une recherche de sens, accroît le besoin de réalisation personnelle, de stimulation, d'expérimentation et de renforcement.

La performance relève également de la pédagogie différenciée puisque le professeur s'adapte au groupe et à chaque personne. Il devient le médiateur qui déclenche l'évolution, observant la réaction des étudiants pour les informer en conséquence, les encourageant à remettre en question les méthodes, à devenir plus autonomes et à appliquer la critique constructive. Pour ce qui est de la relation entre la performance et la pédagogie active, elle peut se trouver dans la recherche à la fois individuelle et collective. En faisant l'expérience de la complexité par l'entremise des désirs des autres, les participants font preuve d'imagination tout en encourageant la communication entre eux-mêmes et le contexte.

Quant à la pédagogie du comportement, la performance ne partage avec elle que la personnalisation des apprentissages, le renforcement positif et l'aide (fournie lorsque nécessaire).

Lorsque nous explorons l'autonomie, l'enseignement de la performance prend une dimension sociale et comble les besoins de communication et de considération qui caractérisent la pédagogie à la maîtrise : encourager la réalisation personnelle et mettre au défi les capacités individuelles ; partir de ses propres intérêts et poursuivre dans un contexte de socialisation collaborative et aidante en tenant compte de tout doute raisonnable ; se préparer à la présentation publique.

La pédagogie interactive prend forme dans l'enseignement de la performance par la collaboration et la coopération afin de résoudre des problèmes. Le professeur en est le médiateur. Et comme la performance se concentre sur les difficultés éthiques de l'action plutôt que sur son esthétique, la dimension idéologique du praticien est au premier plan des contextes social et culturel.

La pédagogie interactive prend forme dans l'enseignement de la performance par la collaboration et la coopération afin de résoudre des problèmes. Le professeur en est le médiateur. Et comme la performance se concentre sur les difficultés éthiques de l'action plutôt que sur son esthétique, la dimension idéologique du praticien est au premier plan des contextes social et culturel.

La salle de classe devient un endroit de création fonctionnant, pour reprendre Bourdieu³, comme un échange de capital symbolique entre les professeurs et les étudiants. Les deux parties agissent comme des chercheurs en demande d'approbation mutuelle. Les étudiants intériorisent le « cadre » dénué d'inhibition qui est présent en performance. C'est un champ d'expérimentation où ils peuvent libérer leur imagination, convaincus du résultat, reliés à leur corps et au public. Les étudiants apprennent par l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes en se basant sur leur propre expérience. Le collectif rassemblé génère un sens commun organique où la créativité circule librement pendant les discussions entre les étudiants-participants. Cela me fait penser à quelque chose qui me tracasse depuis le premier *workshop* que j'ai donné : est-il possible d'enseigner la performance ? Les étudiants n'ont-ils pas préalablement acquis une intention performative qui vaut plus que le contenu et les exercices qu'ils font ?

Chaque fois que je vois le résultat de mes ateliers, les actions réalisées par les étudiants ne sont jamais en lien avec ce que j'y ai dit. En effet, elles viennent de chacun d'entre eux, de leur être intérieur, de leur individualité, comme si elles attendaient le bon moment pour se manifester. L'atelier agit en tant que catalyseur. Je sens que les intentions performatives des étudiants les poussent à faire évoluer leur imagination, une évolution

déclenchée par les actions de leur corps. De là, l'atelier se déroule dans une dynamique mouvante et autogénérative.

Quoi qu'il en soit, l'enseignement de la performance en est toujours à ses premières étapes ; les enseignants sont toujours des praticiens, ce qui fait en sorte que l'intérêt demeure dans la dynamique pédagogique à laquelle ils se réfèrent pendant leurs séances, dans la dynamique des relations interpersonnelles qu'ils génèrent. La performance n'est pas une action provenant des profondeurs de l'art ; l'art n'a pas non plus l'intention de changer la performance ni de la détruire ou de la reconstruire. Sa réhabilitation vise l'homme, non l'art⁴.

La performance se situe quelque part autour des limites de l'art et de ses centres culturels. L'enseignement de sa pratique se répand dans les espaces sociaux et privés, donc son prolongement doit prendre en compte le fait que ces contextes, sociaux et privés, sont déjà colonisés par d'autres éléments performatifs et que notre travail (celui de l'enseignant) peut être, par voies et chemins non désirés, récupéré par l'art institutionnalisé.

Genre artistique établi comportant ses propres règles pour revendiquer son rôle institutionnel en tant que discipline artistique alternative, la performance se trouve en position stratégique au sein de l'institution qui tente de la soumettre tout en s'enorgueillissant de sa propre survie et de son attitude objective. Malgré ce paradoxe, il demeure néanmoins que tous les éléments nécessaires à une association ont pris place entre les artistes et les institutions, que ce soit par consentement, reconnaissance ou exploitation. Or, quand l'institution isole la performance comme genre à part, elle se rassure elle-même dans son puissant rôle autocratique qui définit et détermine les genres.

Compte tenu du fait que chaque être humain a la capacité de vivre des expériences esthétiques, nous pouvons trouver l'art interactif à même sa proximité et son habileté à communiquer avec le public, ce qui ne peut être amélioré que par la pratique. Or, le contexte joue un grand rôle dans l'action. Ainsi, les performances ayant lieu entre les murs élitistes d'un musée ou d'une galerie peuvent voir leur sens original transformé. Tout le monde sait qu'un cheval doit être séparé du troupeau pour être apprivoisé.

Bien que ce qui précède soit important, il n'en demeure pas moins que la position particulière de performance en art permet de cacher une pratique performative longtemps utilisée par les politiciens – jusque-là séduits et rabaissés par le rôle de vedette que les médias de masse leur ont offert. Ils se sont servi de ressources performatives afin d'obtenir des votes et d'éviter les réponses, comme dans le cas de Reagan⁵, que ce soit dans ses déclarations ou ses actions. La performance est certes un bon outil de commercialisation pour les campagnes électorales.

La performance a suscité un intérêt généralisé étant donné les aspects performatifs prolongés qui structurent nos vies publique et privée, d'où l'origine des études en performance. Selon une perspective interdisciplinaire, les études en performance sont en pratique une analyse des aspects de la vie mentionnés ci-dessus, mais elles le sont par la communication et l'interaction sociale.

La soumission civile, la résistance, la citoyenneté, le genre, l'ethnie et l'identité sexuelle, par exemple, sont pratiqués et reproduits quotidiennement dans la sphère publique. Pour comprendre ce phénomène, nous dirons que la performance fonctionne comme une épistémologie, qu'elle est une pratique introduite collectivement avec le reste des approches culturelles afin d'offrir un type de connaissance spécifique. Selon l'anthropologue Turner et ses contemporains des années soixante et soixante-dix, les performances, prises dans leur sens le plus large, révèlent la nature la plus intérieure, la plus vraie et la plus distinctive d'une culture.

La performance représente aussi une expression économique moderniste-tardive de l'industrie du spectacle où le corps et la subjectivité du producteur-distributeur-consommateur sont commercialisés. Les techniques d'appropriation employées montrent que la performance tire ses origines d'un phénomène urbain issu de la classe moyenne, comme c'est le cas pour la plupart des artistes de cette discipline qui ont su acquérir des éléments culturels hétérogènes issus de tous médias de masse, classes et sous-cultures⁶.

Je crois que le monde de l'art peut temporairement satisfaire l'égo de ces artistes en quête de notoriété. La prochaine étape pour domestiquer un cheval est de le nourrir avec l'herbe la plus fraîche.

L'art et les artistes ont retiré leurs pratiques des transformations intellectuelles, politiques et sociales de la communauté – laquelle bénéficiait des attitudes dont la performance était le résultat. Ils se sont intégrés dans le milieu culturel en quête d'approbation au sein de la sphère intellectuelle : toute démocratie a besoin d'une élite composée d'esprits célèbres afin de pacifier le reste de la population pendant que l'anomie se répand.

Cette compréhension aliénée du personnage de l'artiste demeure toutefois un obstacle quant au rôle social de l'artiste de la Renaissance, un héritage obsolète exacerbé par le romantisme et répandu par métastases lors des dernières décennies du siècle passé.

Bien que l'institution de l'art ne puisse comprendre l'actuel courant de productions artistiques, vaste et diversifié, ni ne puisse donner de chances au grand nombre d'artistes existants, elle s'entérine toujours de son rôle décisionnel pour choisir les élus (les artistes) qui bénéficieront de la célébrité et de la promotion. Nous vivons dans le cours des siècles, pris dans le cours des vieilles conceptions et des nouvelles réalités.

Dans une société dirigée par l'industrie du spectacle, on vise toujours à inventer de nouvelles façons de séduire. De cette manière, l'ontologie médiatique englobera, en seulement quelques minutes de diffusion, des centaines d'artistes et leurs productions en ne leur offrant comme seule récompense qu'un succédané de célébrité. La situation actuelle de l'artiste est le résultat d'une société surpeuplée, souffrant d'un cancer d'anomie, à la recherche du capital symbolique amené par Bourdieu, qui n'existe que s'il est reconnu par les autres en tant que valeur. Donc, une entente doit être conclue pour établir la valeur de cette valeur. Et c'est là que l'institution entre en jeu afin de jouer le rôle de juge et parti. Mais les artistes, en tombant dans ses bras séducteurs, démontrent qu'ils n'ont pas été en mesure d'acquiescer une légitimité : ils persistent à renvoyer celle-ci vers l'institution qu'ils supportent au lieu de remettre en question.

En tentant d'obtenir du prestige, du pouvoir, nos motivations premières sont contrecarrées et nous allons dans le sens contraire de l'émancipation⁷. Tout le monde sait que le pouvoir est structuré en hiérarchies. Voilà pourquoi, en performance, l'insolence libertaire peut finir dans un enfer publicitaire dévastateur ou dans la magnifique reliure d'une étude institutionnelle momifiée⁷ l'ouvrage que vous tenez entre vos mains n'y contribuera sûrement pas.

On prend le cheval et le selle... puis on lui met le harnais et après... on le monte. Avec le temps, le cheval pense qu'il va où il veut...

La capacité de libération de la performance est grande, même si elle se trouve à la limite de la superstructure qui est devenue particulièrement importante au sein de l'ingénierie sociale dans laquelle nous sommes absorbés. En tant que minorité ayant ses restrictions, les praticiens de la performance doivent être conscients de leur part dans la création d'images sociales, même si la performance les gâche en remettant en question leurs fondements. Ces images prennent alors le sens de la libération des modèles intellectuels, ce qui a trop de valeur pour être enfermé dans une galerie ou dans toute institution culturelle.

En réaction aux systèmes d'institutions artistiques, afin de les mettre au défi et suivant l'idée du réseau éternel de Robert Filliou, les artistes en performance ont réagi et se sont repositionnés, établissant d'autres circuits dans plusieurs pays, créant des centres d'artistes autogérés où ils organisent des rencontres, des festivals et toutes sortes d'événements.

Des centres de documentation, des livres et des éditoriaux ont été créés par les membres de ces collectifs, principalement dans les pays où les budgets attribués à la culture sont distribués aux associations artistiques supervisées. Voilà comment ils en sont arrivés, dans cette société du *show-business*, à un espace autonome présent au sein de l'administration banale de la célébrité en art. Cet espace créatif ne leur a pas été accordé par le pouvoir, mais est le résultat de requêtes faites par les collectifs d'artistes.

Il s'agit de la meilleure création possible entre le milieu des fonds publics et celui de l'autogestion des artistes. Elle détermine les ressources nécessaires pour faire reconnaître et fleurir leurs productions artistiques.

En réaction aux systèmes d'institutions artistiques, afin de les mettre au défi et suivant l'idée du réseau éternel de Robert Filliou, les artistes en performance ont réagi et se sont repositionnés, établissant d'autres circuits dans plusieurs pays, créant des centres d'artistes autogérés où ils organisent des rencontres, des festivals et toutes sortes d'événements.

En dehors du milieu artistique, les techniques performatives font toujours partie des célébrations, des discours et des démonstrations, et ce, dans un large éventail de circonstances et d'endroits. Les nouveaux mouvements sociaux essaient de collaborer avec les médias de masse et s'en servent pour combattre leurs propres intérêts, protégés par des paramètres datant des années soixante et soixante-dix.

La performance n'appartient pas exclusivement aux artistes qui ont survécu à cette époque, qui ont été séduits et, dans certains cas, kidnappés par le système. Cette pratique éphémère ne produisant aucun objet, aucun item qui puisse se vendre ou se collectionner, n'a aucune autre valeur pour le marché ou le musée que celle de n'être qu'un simple gadget de divertissement pour les inaugurations, c'est-à-dire un produit jetable.

À cause de son discours générateur, les médias de masse et les autorités usent abondamment de la performance dans sa version délirante et spectaculaire. C'est une trope performative créée pour modeler une expression, pour convaincre de façon délibérée et instrumentalisée une poignée de soumis, un public mou. Ce sont des discours qui se dévorent et se restreignent eux-mêmes. Des discours où la limite entre le nom et la signification reste floue, perméable, réversible. N'oublions pas que des avions et des gratte-ciel ont donné le coup d'envoi à ce siècle mené par le performatif. ◀

Traduction : Gabriel Paquet

Notes

- 1 Extraits tirés de Valentin Torrens, *Pedagogía de la performance (How We Teach Performance)* [2007], Éditions V. Torrens, DPH. Huesca, 2007.
- 2 Cf. Edgar Morin, « La naturaleza de la naturaleza (La nature de la nature) », *El método (La méthode)*, vol. 1, Cátedra, 1981.
- 3 Cf. Pierre Bourdieu, *Las reglas del arte (Les règles de l'art)*, Anagrama, 1995. Le capital symbolique n'existe que dans la mesure où il est reconnu par les autres comme une valeur.
- 4 Cf. Jan Swidzinski, lors d'une conférence donnée au festival *Periferias*, Huesca, 2005.
- 5 Avant de faire le pitre en tant que président des États-Unis, il était un acteur-animateur pour McCarthy et devint le gouverneur de la Californie, impliqué dans plusieurs protestations durant lesquelles il ordonna entre autres à la garde nationale d'occuper la ville de Berkeley afin de réprimer les manifestations étudiantes par les forces armées. Son style de présidence clownesque a influencé d'autres politiciens qui lui succédèrent.
- 6 Cf. Ong Siow Heng et Nirmala Govindasamy-Ong, *Metaphor and Public Communication : Selected Speeches of Lee Kuan Yew and Goh Chok Tong*, Graham Bras, 1996.
- 7 Des corporations, de l'Église, de la cour, des marchands, du « commissaire », etc.

Originaire d'Huesca, en Espagne, VALENTÍN TORRENS est producteur de performances, il est aussi théoricien et enseignant. Venu de la sculpture et de l'installation, il pratique la performance depuis le début des années 90. Depuis l'année 2000, il organise une section de performances au festival *Periferias* à Huesca en Espagne. Il a donné des ateliers et des conférences sur l'art performance dans plusieurs pays. En 2007, il édite une publication sur l'enseignement de la performance : *Enseñando performance*, qui sera traduite en anglais : *How are teach performance art*.



L'Enseignement De l'Art performance

QUELQUES réflexions en cinq parties

► MARILYN ARSEM

Cela fait plus de 20 ans que j'enseigne l'art performance à la School of the Museum of Fine Arts à Boston, un collège d'arts visuels. Plus j'enseigne l'art performance, plus je me sens appelée à créer un environnement qui permet d'explorer abondamment l'action humaine en tant qu'art. Mon enseignement vise à honorer les racines premières de cette discipline, riche d'un historique comportant de vastes notions sur les moyens de faire de l'art, notre rôle en tant que témoins et ce que nous entendons par la fonction de l'art.

> Matthew Gaertner, étudiant de la School of the Museum of Fine Arts de Boston, dans le cadre d'un échange avec Le Lieu, centre en art actuel, mars 2009.
Photo : Julie Andrée T.

L'essence de l'art performance

En temps réel

La définition classique sous-entend que l'art performance est l'acte de faire. Ce n'est pas de représenter, ni de raconter, ni de jouer un rôle, mais simplement de faire. C'est vivant et réel. C'est une action directe. Il ne s'agit pas de répéter un texte ou de recréer une narration, mais plutôt d'expérimenter un fragment de notre vie. Cela ne relève pas du divertissement mais du désir d'apprendre. L'artiste en art performance ne reprendra jamais une action ; il ou elle tentera idéalement de produire un nouveau défi. La performance est portée par la curiosité et la quête implique la découverte, la transformation, la connaissance.

Travailler directement avec les éléments temporels, spatiaux, matériels et actifs permet de nourrir une introspection continue sur ce que l'on considère comme la nature de l'art et son exécution. Étant donné que le travail ne peut être séparé du corps qui l'exécute, cela donne sans cesse lieu à une foule de questions à propos de la discipline de l'art performance. Par exemple, qu'est-ce qui fait qu'une action est de l'art ? Est-elle différente d'une action qui se déroule au quotidien ? Si tel est le cas, où se situe la différence ? Comment repérer le début et la fin d'un processus artistique ?

Le contexte dans lequel se déploie l'action influence grandement la perception que l'on a de sa valeur artistique. L'action exécutée en galerie ne peut être interprétée autrement qu'en tant qu'œuvre d'art conçue intentionnellement. Mais que dire de l'action qui se déroule en pleine rue ? Quel genre de cadre permet au spectateur de l'interpréter comme étant de l'art ? Si celui-ci assume que c'est de l'art, comment cela change-t-il la façon dont l'action est perçue ?

Ces considérations mènent à la question suivante : qu'est-ce qui peut véritablement constituer une œuvre d'art ? Une action en direct ne peut être l'objet d'un investissement. Elle occupe l'espace et le temps de façon temporaire. Néanmoins, elle peut défier quiconque d'imaginer un fonctionnement différent du monde, du moment qu'il est témoin d'un autre corps en action. Ce qui demeure vrai est que l'action directe peut prendre forme presque instantanément en réponse à une situation, et ce, n'importe où. L'artiste en art performance peut s'infiltrer et répondre à une multitude de contextes.

Le témoin

Les témoins occupent une fonction critique lors de l'événement en direct. Lorsqu'ils assistent à une performance, comme l'écrit Kathy O'Dell dans son livre intitulé *Contract with the Skin*, ils signent un pacte avec l'artiste. Ils offrent à tout jamais un fragment de leur vie afin d'être présents pour une action qui n'a pas encore eu lieu. Le tout se déploie au fil du temps, réunissant l'artiste et le spectateur dans un même moment. Ni l'un ni l'autre ne sauront deviner le résultat, toutefois ils y arrivent ensemble.

Pourquoi les artistes souhaitent-ils être observés en faisant leur action ? Qu'est-ce que l'artiste offre au spectateur ? Qu'est-ce qu'un témoin lui permet de faire ? L'échange est-il égal entre les parties ou est-ce plutôt l'un qui prend et l'autre qui donne ? Qui est dépossédé ? Qui est nourri ? Est-ce que les deux peuvent ressentir simultanément ?

La présence d'un témoin lors d'une action peut faire augmenter les enjeux, restreignant l'artiste à ses intentions initiales, dans l'attente d'une action pleinement réalisée. Le témoin peut être source de soutien moral et d'encouragement lorsque l'artiste est en train de faire quelque chose d'ardu ou qui pose un défi. Le témoin peut également tenir lieu de filet de sécurité, potentiellement prêt à intervenir dans l'éventualité où quelque chose tournerait mal. Il peut également voir à la place de l'artiste, traduisant ce qui est arrivé. Il peut attester que l'action a bel et bien eu lieu, étant donné qu'il en a été témoin, même après la perte de toutes les traces physiques.

Pourquoi vouloir être témoin d'une action ? Pour moi, la curiosité que j'entretiens envers les autres, leur façon de penser, leurs préoccupations, ce qu'ils souhaitent accomplir, tout cela me porte à assister à une performance. Ce qui titille mon intérêt est la possibilité d'être témoin d'activités auxquelles je n'assisterais pas en temps normal ou que je ne serais pas tentée de faire. En même temps, je suis aussi anxieuse. Serai-je appelée à

m'impliquer, à toucher quelqu'un ? Est-ce qu'on me donnera à manger ? Que vais-je entendre ? Que va-t-on me demander de regarder ? Lors d'un événement qui se passe en direct, je ne suis jamais certaine des risques qui seront encourus, des fautes qui seront commises, si je serai d'une façon ou d'une autre mise sur la sellette, exposée, ou défiée, ou gênée. Vais-je réagir comme je le souhaite ? Les risques sont réels et la situation ne peut jamais être totalement anticipée ni demeurer sous le contrôle d'autrui. Tout peut arriver.

L'expérience collective

Les corps vivants, surtout dans un contexte intime où tous sont à proximité les uns des autres, contribuent à créer une dynamique fugace. Les spectateurs s'identifient à la personne qui s'exécute, qu'ils en soient conscients ou non. Leur propre corps commence à refléter la tension musculaire et le rythme respiratoire du corps qu'ils observent. À son tour, l'artiste est conscient du regard des spectateurs, ressentant leurs réponses face à ce qui se passe, voyant le tout à travers leurs yeux. Le sentiment de conscientisation de l'artiste peut s'accroître, lui permettant de recevoir l'action simultanément de l'intérieur et de l'extérieur.

L'expérience est viscérale. L'ensemble des sens entre en jeu. Des vagues de sensations – trépidation, anxiété, ennui, soulagement, rire, peur, tristesse – s'échangent entre artiste et spectateurs. La tension physique et le relâchement, l'exaltation et l'épuisement sont mutuels. Tous partagent le même temps qui passe, respirant le même oxygène, s'ajustant à la température de la pièce, exhalant et goûtant les mêmes odeurs, à l'affût des mêmes sons. En fait, ils aspirent le souffle des autres, ingèrent leurs molécules, devenant partie prenante de tous ceux qui partagent ce temps.

On peut se sentir privilégié d'assister à une action en direct, car elle n'arrivera plus. On peut relater l'expérience aux autres, mais ce n'est pas comme l'expérimenter. Ceux qui peuvent réellement comprendre sont ceux qui y ont assisté. Et même là, il existe des écarts sur le plan du vécu. En rétrospective, les spectateurs comparent leurs notes et découvrent que chacun a traversé une expérience unique. Nul ne se souvient précisément de tout ni de la même façon.

Impact sur le corps

Il y a de véritables conséquences à chaque geste que l'on pose. Toute action nous affecte à la fois physiquement et psychologiquement. Elle est subie par et contre notre corps, et sa nature en tant qu'art ne peut occulter ses répercussions.

Entretiens, la vie suit son cours pendant que l'art se produit. Alors comment font-ils en sorte d'être amalgamés en une seule et même action ? Pourquoi ressentir le besoin ou même être désireux d'établir une distinction entre la vie et l'art ? Qu'est-ce qui est sanctionné par l'étiquette artistique ? Qui en bénéficie ? Quelle permission accorde-t-elle à l'artiste, au spectateur ? Quelles règles sont enfreintes ? Qu'est-ce qui est permis ? Quelles frontières deviennent plus extensibles ? Qu'est-ce qu'on pardonne ?

Il n'y a pas de réponses faciles à ces questions, mais je dirais que cela fait partie des dilemmes majeurs d'un artiste en art performance. J'aurais tendance à suggérer que le performeur utilise la pratique de l'art afin de se donner un contexte pour poser des gestes auxquels il n'aurait pas recours dans la vie courante – ou possiblement pas de façon aussi approfondie ou publique, ni avec autant d'attention.

Un aspect attirant de l'art performance est la chance de vivre pleinement la pratique du moment présent. Lorsque nos sens sont parfaitement engagés et que notre conscience est accrue, le temps ralentit et il se passe une sorte d'expérience extracorporelle. L'exaltation nous vient du fait de pouvoir modeler le moment, le contrôler, tandis que l'on franchit le point de surcharge sensorielle. Si tout est en synchronisme, l'expérience peut créer un genre d'extase, et de là émerge une sensation d'intemporalité. En d'autres mots, on se sent, du moins pour un moment, omniscient et immortel.

Au même moment, on perçoit également la nature du temps et, par le fait même, on devient pleinement conscient de la perte immédiate

du moment qui vient de fuir, du travail qui a cessé d'exister, du souvenir de celui-ci s'estompant et de sa propre disparition éventuelle. Rien ne subsiste.

Ce rappel constant du caractère éphémère de l'existence nous offre une leçon d'humilité. Maintenu dans la réalité du moment, on ressent les limites profondes de son corps, conscient de la fragilité du temps qui passe, des qualités spécifiques à l'endroit et de l'unicité des témoins. On est uniquement ici, et cela se passe maintenant.

Limites

Limites de l'enseignant(e)

Comment guider un étudiant sans diriger le résultat de son travail ? Comment offrir une rétroaction à un travail qui confronte ses propres limites esthétiques et éthiques ? Comment exposer ses penchants personnels sans les imposer ? Ma stratégie s'établit en deux temps. Je demande aux étudiants de travailler, plutôt que de leur montrer *comment* travailler, et je les assiste dans l'articulation de leurs propres critères de réussite.

J'évite intentionnellement d'enseigner les techniques de performance. Je ne veux pas enseigner un système ou une méthode de travail. Pour l'étudiant, ce n'est pas une question d'épouser ma façon de travailler mais plutôt de créer ses propres approches. Je combine les lectures théoriques et les exemples de travaux effectués par d'autres artistes, et soumetts des questions à analyser au long des activités de performance.

Toutefois, mes propres valeurs artistiques influent sur ce qui est fait en classe. Je dirige davantage mon attention vers les conditions ou contraintes qui relèvent du non-dit et que j'impose sur la classe et dans le travail à faire. Comment démontrer ouvertement mes préférences personnelles tout en offrant l'espace et en faisant preuve de respect pour accueillir la différence ?

Je ne m'intéresse pas au fait que les étudiants puissent reproduire un travail qui ressemble au mien. Certes, il est flatteur de voir son travail reflété dans l'œuvre des étudiants, mais cela ne sert qu'à mousser l'ego de l'enseignant et ne rend pas service à l'étudiant. Notre tâche en tant qu'enseignant devrait être de les accompagner afin qu'ils puissent trouver leur propre voie en tant qu'artistes.

Je vois cela comme un bon signe lorsque je ressens de l'inconfort face au travail d'un étudiant. Voilà une occasion de réfléchir aux hypothèses qui induisent mes préférences. Être défiée par un travail que je ne peux catégoriser, qui m'est totalement inconnu, qui ne ressemble en rien au mien, qui pose des questions auxquelles je n'ai jamais réfléchi, qui repousse les frontières du connu et de l'inconnu, ne peut que m'être bénéfique en tant qu'artiste et enseignante. C'est une occasion d'apprentissage.

Les limites de l'étudiant

Il est rare qu'un étudiant travaille en marge des limites conventionnelles. La majorité des étudiants entre à l'école avec des notions plutôt conservatrices en ce qui a trait à l'art. Le travail qu'ils font ressemble à ce qu'ils connaissent. Il est toujours plus sécuritaire et confortable de créer un travail qui nous est familier et qui s'intègre dans une niche déjà reconnue comme artistique.

Alors comment aider les étudiants à commencer un processus qui se trouve à l'extérieur du cadre ? Comment leur offrir des outils pour créer un travail qui s'étendra au-delà du connu, qui est véritablement lié à leur unicité, à leurs préoccupations particulières ? Comment les encourager à essayer des choses qui puissent paraître étranges, voire inexplorées ? Comment les aider à instaurer des balises qui leur permettraient de prendre des risques dans leur travail ? Comment contribuer à ce qu'ils puissent accepter que l'échec fasse partie du processus d'apprentissage, qu'ils puissent apprendre de lui ?

Je souhaite que les étudiants soient stimulés par les possibilités qu'offre la discipline de la performance et qu'ils utilisent l'immédiateté de celle-ci pour expérimenter. Quelle autre pratique peut engager l'ensemble des sens ? Quelle autre discipline permet un tel échantillonnage de matériaux ? Dans quel autre domaine peut-on travailler avec de telles

variables de temps, s'échelonnant de quelques secondes à quelques années ? Le choix d'espaces dans lesquels créer est sans limite. Mais, plus que tout, il demeure ancré dans les contraintes de son propre corps, dans l'ici et maintenant.

La valeur du processus lors de la conception d'une idée, le fait de l'exécuter devant les autres pour ensuite analyser ses répercussions sur soi, le public et l'environnement, ne peuvent être sous-estimés. L'immédiateté de la réponse des spectateurs, même lorsqu'ils sont engagés dans l'action, est une rétroaction inestimable. L'aspect concernant l'action en direct qui est possiblement le plus important dans l'apprentissage de l'étudiant est celui de la bravoure : prendre des risques, essayer quelque chose de nouveau, éprouver potentiellement un échec. Il apprend que l'on peut subir un revers devant autrui et y survivre, qu'il est possible de garder le respect de soi et celui d'autrui. Apprendre que nul n'est parfait et que ses efforts peuvent être respectés, peu importe si son idée s'est concrétisée pleinement ou non, est ultimement libérateur. Lorsqu'on est ouvert et disponible pour discuter de ce qui a ou n'a pas fonctionné, c'est qu'on a franchi le territoire de l'apprentissage, qu'on a acquis davantage de connaissances des autres possibilités qu'on l'aurait pensé initialement.

Dans un tel environnement d'apprentissage, il est important d'établir des méthodes justes et respectueuses pour échanger sur le travail et les moyens d'analyser ses intentions afin d'évaluer la réussite du résultat. Si le travail est en fonction du but de chacun, alors l'évaluation finale repose directement sur les épaules de chacun.

Pratiques en classe

L'analyse du processus par le biais de l'écriture

J'encourage les étudiants à développer une pratique d'autoréflexion. Je leur demande d'écrire en privé à propos de leur travail, de noter leurs idées et plans initiaux avant de les exécuter, de clarifier le processus ou l'approche pour développer le travail, de décrire ce qui est véritablement arrivé, d'inscrire les réponses des spectateurs et d'analyser le processus.

Le fait d'écrire immédiatement après le fait, même des jours ou semaines plus tard, leur permet d'examiner pleinement les sources et fruits de leur labeur et d'identifier ce qu'ils ont appris et les nouvelles directions qu'ils pourraient possiblement explorer.

L'effort de base est contenu dans l'évaluation de nos propres objectifs afin d'identifier nos signes ou marques de succès. Ceux-ci peuvent diverger des modèles établis du succès, alors il est important pour l'artiste de clarifier ses intentions quant aux raisons qui le poussent à faire de l'art, son public cible et ce qu'il désire retirer de l'expérience de faire et d'exhiber de l'art.

L'activité d'autoréflexion par le biais de l'écriture est un outil d'apprentissage permettant aux étudiants une meilleure lecture de leur travail, en relation avec leurs besoins en tant que personnes et leurs desseins en tant qu'artistes. S'engager dans une analyse approfondie est la seule façon de faire évoluer un travail vers sa pleine manifestation.

L'analyse du travail par la discussion

Quand le travail est présenté en contexte de classe, j'exige le silence après la performance. Ce silence permet à l'artiste et aux spectateurs d'écrire leurs impressions initiales, ce qu'ils ont fait ou vu, comment ils se sont sentis et quelles autres associations peuvent en découler. À la suite de cette transition hors du travail, nous en discutons en groupe, l'artiste initiant la conversation. Dans les classes composées d'artistes novices, je suis celle qui dirige le processus en demandant à l'artiste d'éclairer la conversation sur ses intentions, ce qui lui a plu, ce qui l'a surpris, ce qu'il ferait autrement s'il avait la chance de le refaire, et finalement je suggère qu'il pose des questions afin de susciter des réponses des spectateurs. Auprès d'artistes plus expérimentés, je leur demande tout simplement : « Que voulez-vous nous dire et que voulez-vous nous demander ? » Je demande également aux étudiants plus expérimentés de participer, une journée ou deux plus tard, à un blogue de classe en réponse à la discussion et de réfléchir au moyen de faire évoluer leur travail, à ce qui s'ensuivra.

Il est évident que je tente de garder l'artiste au centre du processus d'évaluation. Je considère qu'il est crucial pour les artistes d'apprendre à évaluer leur progrès et de se donner comme défi d'amener leur travail encore plus loin. C'est particulièrement utile lors des périodes où leur travail ne répond pas aux tendances imposées par le milieu des arts ni à l'intérêt des curateurs et des institutions.

Différentes stratégies sont requises afin de réussir sur de multiples scènes, que ce soit les galeries commerciales, festivals internationaux ou milieux communautaires. Chaque lieu dans lequel on exhibe son travail possède un public particulier, une communauté critique différente et divers tremplins vers la reconnaissance. Les artistes doivent trouver des moyens de soutenir leur pratique sans trop se fier à la validation des figures d'autorité, qui partagent rarement le même objectif ou agenda qu'eux. Clarifier davantage leurs objectifs leur permet de préciser leurs options.

Devoirs de lecture

Les lectures que je soumetts aux étudiants proviennent très souvent de domaines qui se situent à l'extérieur du milieu des arts. Par exemple, en enseignant dans une classe sur la documentation, j'ai utilisé des textes issus des sciences cognitives et de l'anthropologie qui étudient des concepts d'histoire et des théories sur la mémoire. Dans une classe sur la performance de longue durée, nous avons abordé des notions de temps selon diverses périodes historiques et cultures. En classe, nous faisons également appel à des textes portant sur des expériences sociologiques, la communication non verbale, le genre de la nouvelle, les théories médiatiques, communicationnelles, littéraires, en plus de celles portant sur la performance contemporaine. L'ensemble de ces textes sert à encourager les étudiants à considérer comment et pourquoi ils pensent le monde comme ils le font.

Les textes d'artistes et documentations vidéo d'œuvres historiques confèrent aux étudiants un contexte pour leur travail. Le fait d'avoir accès à des exemples plus radicaux et conceptuels en performance les remet en question, leur permettant de réfléchir au-delà des performances théâtrales, modèles familiers très souvent diffusés aux États-Unis. L'étude des œuvres d'artistes laisse place à des discussions sur le risque physique, les enjeux éthiques et moraux, la responsabilité de l'artiste et le rôle de l'assistance.

Activités en classe

La classe

Je vois chaque cours comme une sorte de performance. Je considère qu'il est de ma responsabilité, en tant qu'enseignante, d'élaborer des expériences qui permettront à mes étudiants d'expérimenter et d'apprendre en relation avec leurs propres contextes et besoins. L'optique est donc est de créer des exercices qui débouchent sur diverses approches, sans être trop libres pour qu'il n'y ait plus de défi.

Quiconque s'est déjà aventuré dans l'improvisation sait qu'il est très difficile de faire des choix qui surpassent ce que l'on ferait normalement ou qui transgressent sa zone de confort. Le fait de poser certaines questions ou de suggérer des contraintes spécifiques se transforme souvent en force motrice qui nous permet d'aller au-delà du familier, vers la nouveauté. J'ai résolu d'éradiquer l'usage des mots *performance* ou *art* dans mes classes pour parler plus directement d'*action* et de *communication*.

J'ai élaboré quelques exemples d'exercices accompagnés d'observations à propos d'éléments qui permettront aux étudiants de migrer vers un nouveau territoire lorsqu'ils les utilisent.

Exercice : démontrer et faire

Dans l'un des exercices que j'ai fait avec des débutants, je les ai instruits toute simplement comme suit :

- démontrez quelque chose que vous connaissez ;
- et faites quelque chose que vous n'avez jamais fait auparavant.

Je leur demande de faire usage de vrais matériaux, de ne pas faire semblant et de parler minimalement lorsqu'ils présentent leur travail.

La conversation qui s'ensuit explore rapidement les différences psychologiques qui existent entre connaître et ne pas connaître, et le rôle du témoin dans les deux instances. Les étudiants échangent sur ce qu'ils ressentent face à l'obligation de s'exécuter devant les autres et sur le fait de savoir ce qu'ils font versus de ne pas savoir ce qui va arriver.

Cet exercice permet de pratiquer, de développer la confiance. Si l'on doit prendre des risques, alors on doit être préparé à échouer. Il est important de vivre un succès moindre pour comprendre que l'on peut y survivre. Généralement, le public respectera l'effort qui aura été entrepris, reconnaissant, mieux que soi-même, que nul n'est parfait. Il est aussi probable qu'une démarche qui n'a pas fonctionné comme on l'aurait imaginée soit plus productive que si elle s'était déroulée comme convenu, ouvrant la voie vers de nouvelles possibilités que l'on n'aurait pas initialement considérées.

Quand une démarche ne se passe pas comme prévu, c'est généralement parce que le matériel ou les outils ne se sont pas enchaînés selon les plans. L'occasion est donc favorable pour se demander si l'échec constitue le vrai problème du travail. Souvent, ce qui nous pose le plus de résistance, l'aspect qu'on essaie d'éviter ou de chasser, demeure véritablement au cœur de la démarche. Plutôt que d'ignorer ou d'éviter les parties qui sont difficiles, le fait de se confronter aux défis peut s'avérer le moment le plus intéressant et révélateur du travail. Être témoin d'une action qui se déroule aisément et parfaitement est généralement moins engageant que de regarder quelqu'un d'autre travaillant à surmonter un obstacle. Ce qui échoue dans cette approche, préconisant de simplement *faire*, est l'émotivité rattachée à la performance et la tendance à donner une facture artistique à l'action, basée sur les notions préconçues de ce devrait être l'art ou la performance.

Exercice : relation au public

J'ai utilisé cet exercice dans les premières semaines d'une performance initiale en classe. Il cible plus particulièrement la relation que l'artiste crée avec son public. L'exercice, pour lequel j'accorde une semaine de préparation, est le suivant :

- Élaborez une activité plaisante à faire avec l'ensemble de la classe.
- J'exige qu'ils explorent d'autres sens que celui de la vue.

À prime abord, cela paraît une tâche simple. Le premier défi pour un artiste en arts visuels est de travailler avec d'autres sens que la vue. Le deuxième défi est de trouver une activité qui puisse rassembler la classe entière. Le son peut envahir un espace, mais tout ce qui incorpore l'odorat ou le toucher est une activité plus individuelle et, soudainement, la complication de devoir travailler avec un groupe d'individus devient un enjeu. Comment orchestrer un événement de groupe qui maintient la notion de plaisir au-delà du temps que cela prend de s'engager avec tout le monde ? Que faire des gens qui attendent pour participer ? Qu'est-ce qui arrive par la suite à ceux qui se sont déjà engagés dans l'activité ? Comment demander et recevoir la permission d'agir intimement ? Qu'est-ce qui arrive lorsqu'on transgresse les normes culturelles impliquant le toucher ? Comment convaincre quelqu'un d'ingérer quelque chose qu'il a reçu d'une personne qui lui est en quelque sorte étrangère ?

L'aspect le plus parlant de cet exercice est probablement la notion de plaisir. Les étudiants apprennent rapidement que ce qu'ils ont individuellement considéré comme plaisant ne l'a possiblement pas été pour tous. C'est un bon moyen de réaliser que l'on ne peut jamais anticiper les expériences passées et préférences personnelles des membres de l'assistance. En tant qu'artiste, on n'offre qu'une seule perspective. Comment celle-ci est reçue ou comprise par d'autres et ce qu'ils en retirent, cela échappe au contrôle de l'artiste.

Exercice : faire l'expérience de ce qui est éphémère

Dans un cours portant sur la documentation d'œuvres éphémères, je commence par examiner les raisons pour lesquelles on essaie de retenir le passé et les façons dont nos mémoires sont fluides et éphémères. Au début du cours, je donne cette tâche :

- Choisissez un endroit proche que vous avez toujours voulu visiter et découvrir (sans y être allé) ;

- Allez-y, en prenant tout le temps qu'il vous faudra pour explorer et expérimenter l'endroit ;
- Avant de quitter, choisissez un objet que vous rapporterez en guise de souvenir. Juste un ;
- Enfin, engagez-vous à ne jamais y retourner.

À première vue, cet exercice peut sembler banal, jusqu'à ce que j'évoque la dernière consigne qui stipule le non-retour. L'aspect le plus révélateur du processus réside dans le débat entamé par chaque étudiant sur l'endroit où il ira, sachant qu'il ne pourra y retourner. Ceux qui suivent leur désir éprouvent une expérience intense et ceux qui décident de jouer la prudence ont une expérience moins marquante.

J'ai élaboré cet exercice dans un désir de reproduire l'expérience de l'art performance ou un travail de type éphémère et la sensation profonde de perte qui peut survenir lorsque le tout se termine. Surtout, je tiens à souligner que, tout comme la vie, on ne peut revisiter le passé, mais seulement en conserver un vestige, un souvenir.

Les étudiants font un compte rendu de leurs expériences la semaine suivante, apportant leurs souvenirs afin de les partager avec la classe. Je leur demande de conserver les objets tout au long de la session. Lors de la dernière semaine, ils doivent nous raconter l'excursion à nouveau. En seulement quelques mois, la mémoire de l'activité a déjà été altérée. Des aspects différents de l'expérience refont surface, modifiant la compréhension de l'événement.

Le fait de s'investir dans le travail est au cœur de l'exercice. Ce n'est pas mon intention de faire perdre du temps ou de l'énergie à qui que ce soit avec des tâches inutiles. Il est important de faire pleinement usage de son temps et de ses expériences afin d'en apprendre le plus possible sur soi et le monde dans lequel on vit. La consigne finale offre la possibilité de prendre ce défi au sérieux, telle une expérience de la vie réelle. On n'est pas éternel. L'expérience est aussi intense qu'on le lui permet d'être, et la valeur de ce qu'elle nous apprend a tout à voir avec la façon dont on s'y investit.

Exercice : expérimenter un site

Ce qui suit est un exercice multidimensionnel qui peut prendre des heures voire des jours à accomplir. Je l'ai développé sur différents axes, selon le degré d'expertise des artistes. J'exige que les étudiants travaillent en silence, s'abstenant de bavarder entre eux, même entre les différentes étapes de l'exercice. Je leur demande d'envisager ce dernier comme une méditation et de maintenir leur niveau de conscience intérieure et leur concentration même s'ils sont en rapport avec le monde qui les entoure.

Première partie :

L'exercice est réellement une série d'excursions en plein air dans les environs. Lors de la balade initiale, je leur demande de choisir une route dans un endroit qui leur est moins familier et de porter attention à tout ce qui les entoure, en usant de tous leurs sens. Ils reviennent et doivent écrire tout ce dont ils se souviennent de leur balade. Les prochaines questions auxquelles ils doivent répondre par écrit sont plus spécifiques : « Qu'est-ce qui vous a attiré le plus ? Qu'est-ce qui était le plus intéressant ? Le plus surprenant ? Qu'avez-vous ignoré ? Qu'est-ce qui vous a causé de la résistance ? »

Après l'écriture, ils doivent fermer les yeux, évoquer la balade et identifier les endroits qui étaient les plus chargés, qui emmagasinaient le plus d'énergie, les laissant sans réponse. En d'autres mots, vers quels endroits voudraient-ils retourner afin de poursuivre leur investigation ?

Deuxième partie :

Lors de la deuxième excursion, je leur demande de retourner à un endroit qui les intéresse en particulier, en portant attention à tout ce qu'ils avaient négligé la première fois. Mais une fois sur les lieux, la consigne est plus spécifique : ils doivent demeurer à cet endroit, en permettant au site de les submerger, de les changer, en quelque sorte. Je leur demande de ne pas anticiper à l'avance ce qui adviendra ni de tenter ou de provoquer quoi que ce soit, mais plutôt de s'y diriger en étant ouverts et d'attendre



> Julie Andrée T, professeur à la School of the Museum of Fine Arts de Boston, dans le cadre d'un échange avec Le Lieu, centre en art actuel, mars 2009. Photo : Christian Messier.

jusqu'à ce que, d'une certaine façon, l'endroit les transforme. Je les rassure : ils en seront conscients lorsque cela arrivera.

Au retour, ils doivent écrire à nouveau à propos de l'expérience. Ils sont ensuite soumis à une nouvelle série de questions : « Comment avez-vous su que quelque chose vous était arrivé ? Étiez-vous ouvert et en attente ou avez-vous provoqué les choses ? Selon vous, que représente la notion d'« être ouvert » ? À quoi êtes-vous ouvert ? Envers quoi demeurez-vous fermé ? Qu'est-ce que cela révèle à propos de vous ? Qu'avez-vous laissé passer ? »

Troisième partie :

La consigne finale est de retourner sur le site afin de lui redonner quelque chose. Lorsque j'explique cette action, je leur suggère que, puisqu'ils ont obtenu quelque chose de l'endroit, c'est en soi une occasion de redonner en échange de ce qu'ils ont reçu. Cela n'a nul besoin d'être identique, seulement équivalent. Une autre façon d'envisager la chose est la suivante : si l'endroit leur a procuré quelque chose dont ils avaient besoin, alors qu'est-ce que cet endroit pourrait bien désirer ou de quoi aurait-il besoin en retour ? Comment manifester de la réciprocité ?

Au retour, ils écrivent à nouveau à propos de ce qu'ils ont fait. Les questions suivantes leur sont posées : « Comment vous êtes-vous senti à propos de ce que vous avez redonné ? Était-ce suffisant et approprié ? Comment a-t-il été reçu ? Qu'est-ce que votre choix révèle à propos de vous ? »

L'aspect le plus inhabituel et généralement le plus difficile dans cet exercice est le fait d'être en attente de quelque chose. On pense souvent à l'art comme à quelque chose de proactif, quelque chose qu'on veut faire, communiquant aux autres ce qu'on doit exprimer, leur démontrant ce qu'on a compris. Mais comment peut-on obtenir une réponse si l'on ne se laisse pas pénétrer et affecter par le monde de quelque façon que ce soit ? Il ne peut y avoir de découverte sans qu'on accueille l'inconnu. Cette collision avec l'inexploré peut alors faire place au changement... Voici comment on apprend, et c'est la seule façon de s'épanouir : en ajustant sa réflexion à la lumière de cette nouvelle information. La rencontre avec quelque chose de nouveau peut paraître minime, mais elle n'est jamais insignifiante.

Ainsi, la pratique est d'attendre, d'être ouvert et de porter attention à ce qui arrive autour de et à soi. Comment se permet-on de devenir vulnérable ? C'est un autre genre de risque. Comment évaluer ses propres barèmes de sécurité et leur faire confiance ? Enfin, comment mesurer le changement qui s'opère en soi ?

Encore une fois, cette autre activité démontre aux participants que le degré d'apprentissage est relié à l'effort fourni. S'ils s'engagent sérieusement, et en particulier s'ils prennent le temps d'annoter des réponses recherchées dans leurs écrits, ils peuvent utiliser cette activité pour s'interroger sur leur pratique non seulement en tant qu'artistes, mais en tant qu'êtres – comment ils fonctionnent dans le vrai monde.

Enjeux pratiques à considérer lorsqu'on enseigne la performance dans une institution

Comment faire pour enseigner une discipline qui, en théorie, ne connaît ni frontières ni règles, dans le contexte d'une institution d'éducation supérieure ? En respectant les mandats portant sur la santé et la sécurité de l'institution, et en ayant des responsabilités *in loco parentis*, notre tâche en tant qu'enseignant est d'établir un contexte d'apprentissage sécurisant. Cependant, nos étudiants en performance créent avec leur propre corps. Étant donné l'historique de la performance et le sentiment d'invulnérabilité attribué à la jeunesse, la prise de risque fait vraisemblablement partie du travail. Comment dresser des balises qui établissent des frontières sécuritaires et éthiques, tout en allouant un degré de liberté élevé entre elles ?

Il va sans dire que de créer un environnement sécuritaire est un effort à long terme, nécessitant des discussions continues avec les étudiants. Ce n'est pas aussi simple que de proposer une liste de produits chimiques avec lesquels on doit éviter le contact ou de dire quand porter des masques. Chaque action que l'étudiant désire entreprendre, chaque

matériel avec lequel il a choisi de travailler, doivent être évalués. La clé est de les aider à comprendre les limites de leur propre corps en relation avec leur travail. Savoir à quel moment faire confiance aux étudiants en lien avec la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes et de ce qu'ils font versus intervenir et arrêter l'action ne peut qu'être le fruit d'une analyse soutenue portant sur le contenu et les méthodes de travail employés. Les discussions avec les étudiants doivent progresser au-delà d'une compréhension superficielle de ce qu'est l'étudiant et de ce que sont ses intentions artistiques pour aborder des sujets plus substantiels à propos de leurs connaissances d'eux-mêmes, de leurs visions de l'art, du milieu et de l'extérieur du milieu ainsi que de la place qu'ils désirent occuper. Cependant, le risque est toujours présent – et j'essaie de demeurer vigilante afin de ne pas manquer de jugement et d'intervenir rapidement pour empêcher quelque chose de trop dangereux.

Finalement, je demande aux étudiants d'être non seulement responsables d'eux-mêmes, mais de se rappeler qu'ils doivent l'être envers les autres et le monde qui les entoure. Nous vivons auprès des autres, en relation avec eux en ce monde. Je crois qu'il est de notre devoir en tant qu'êtres humains sur cette planète de respecter les autres et de laisser derrière nous un monde meilleur que celui que nous avons découvert. Même si les performeurs peuvent prendre certains risques que d'autres n'oseraient envisager, leur condition d'artiste ne les absout pas de toute responsabilité. Au contraire, ils doivent être plus vigilants quant à l'impact de leurs actions sur eux comme sur les autres. Cet impact peut non seulement être immédiat ou physique, mais aussi entraîner des effets à long terme sur la psyché de ceux qui ont participé à l'action.

Mot de la fin

Indépendamment de ce que je désirerais, mon approche de l'enseignement révèle, malgré tout, mes préférences en matière d'art. Alors que l'art en général s'efforce de démontrer ou de raconter à d'autres ce que l'on sait et tente de les rallier à son point de vue, je m'intéresse davantage à une pratique d'art qui parle de découverte. Quel est le but de faire quelque chose de connu ? Possiblement une intention visant l'atteinte de la perfection ou simplement le désir d'impressionner les autres en affirmant son autorité. Je préfère risquer l'inconnu en élaborant des actions comme des expériences afin d'apprendre quelque chose de nouveau. Cela me paraît plus stimulant et, en fin de compte, plus satisfaisant. Après tout, pourquoi sommes-nous sur terre si ce n'est pour apprendre, se transformer et grandir ?

L'enseignement m'a offert la possibilité de me poser sans cesse des questions – à la fois sur moi-même et mes étudiants. Le champ de l'art performance, de par sa nature et son historique, m'a dotée du contexte parfait, propice à l'exploration, à l'expérimentation et aux découvertes perpétuelles. ◀

Traduction : Caroline Bellemare

Une version complète et révisée de ce texte a été publiée, en anglais, par *Total Art Journal*, été 2011, vol. 1, n° 1 : totalartjournal.com/issue-1/

MARILYN ARSEM crée des événements d'Art Action depuis 1975, qui varient entre des performances solo et des travaux interactifs à grande échelle incorporant des installations et de la performance. Elle a présenté ses œuvres dans différents festivals mais aussi dans des espaces alternatifs, des galeries d'art, des musées, ainsi que dans des conférences à travers l'Europe, l'Asie, le Moyen-Orient, l'Amérique du Nord et l'Amérique du Sud. Elle fait partie de la faculté de l'école des musées des beaux-arts de Boston où elle enseigne l'art performance et où elle est responsable des études supérieures de son département. En 1977, elle a fondé Mobius, Inc, un collectif d'artistes interdisciplinaires qui gère une galerie d'art à Boston et dont elle est toujours membre aujourd'hui.



Qu'EST-que LA PRaTique De l'ART PERformAnCe s'inVenTe pOUR viVre¹ ?

► SYLVIE TOURANGEAU

Les trois postures / Habitée par la nécessité de comprendre davantage les phénomènes reliés au mode performatif au sein d'un processus de création correspondant à une pratique artistique basée sur l'instantanéité, j'ai *endossé* trois postures à la fois : celle de la praticienne, celle de l'artiste-formatrice et celle de l'auteure. Au cours des années, cette configuration de points de vue diversifiés m'a propulsée au cœur d'une écoute active vivifiée par des observations renouvelées du cycle complet (conception – création – production – diffusion) nécessaire à l'actualisation, au développement et à la continuité d'un art vivant.

> Marie-Chantale Scholl, Barah Héon-Morissette, Jacqueline Van de Geer, Sylvie Lapierre, au laboratoire de trois jours en art performance en collaboration avec Lise Gagnon du Regroupement des arts interdisciplinaires du Québec, le RAIQ. Photo Anjuna Langevin, 2012

En marge / Je me suis engagée dans l'élaboration de situations d'apprentissage en collectif, communément appelées « *workshop* intensifs », spécialisées en art performance, parcourant surtout différentes villes du Québec depuis 1984². Je suis allée vers les milieux artistiques plutôt que ceux-ci viennent à moi³. C'est donc complètement en marge des institutions d'enseignement en art que s'est développée une possibilité d'apprentissage parallèle, offerte à une certaine fréquence depuis le milieu des années quatre-vingt⁴.

J'ai tenté d'arrimer composantes de l'art performance et stratégies de transmission comme le prolongement d'une même chose en proposant un contexte approprié à cette forme d'art composée de procédés didactiques où exercices, mises en situation, suites d'actions, échanges, propositions d'art et *coaching* actif interagissent et se complètent. Créer et dispenser des formations ponctuelles en correspondance étroite avec une histoire de l'art performance en train de se construire sont parmi les facettes importantes de ces apprentissages – en condensé – pouvant être suivis autant de fois que les artistes le souhaitent, et ce, à différents moments de leur carrière. Cette forme de continuité personnalisée permet au contenu et à la forme de ces ateliers pratiques, qui ont recours à des attitudes, des notions de base, des façons d'être et des manières de faire inhérentes à l'art performance, d'être confrontés à des besoins et à des questionnements issus de la pratique elle-même. Ainsi, l'intention commune de préserver le caractère évolutif de celle-ci est souvent implicite dans l'attitude d'ouverture des *participants*.

L'autogestion, la gestion et la non-gestion de l'aléatoire, la spécificité du caractère performatif (ce qui advient) en art performance, ne s'enseignent pas au sens où il y existerait une marche à suivre, des techniques précises qui nous assureraient de la qualité performative d'une attitude, d'une présence, d'éléments structurants choisis ou encore de décisions prises sur le vif.

Le performatif s'enseigne-t-il ? / L'art performance vise à créer des moments performatifs dans l'ici et maintenant pendant le déroulement d'une œuvre en lien avec ce qui se passe à la fois pour le performeur et le spectateur, et en lien avec les particularités du contexte dans lequel cette œuvre est créée en direct. Nos observations en tant que performeur ou spectateur nous ont également appris qu'une performance n'est pas constituée uniquement de moments performatifs. En résumé, il n'y a aucune garantie qu'une action devienne performative avant de nous y être vraiment investis. D'une certaine façon, l'autogestion, la gestion et la non-gestion de l'aléatoire, la spécificité du caractère performatif (ce qui advient) en art performance, ne s'enseignent pas au sens où il y existerait une marche à suivre, des techniques précises qui nous assureraient de la qualité performative d'une attitude, d'une présence, d'éléments structurants choisis ou encore de décisions prises sur le vif.

Nous entretenons différentes relations avec le performatif, et c'est justement ce qui fait notre unicité en tant que performeur bien plus que nos choix formels. Que pouvons-nous alors enseigner ? Comment constituer un apprentissage avec un tel agent de changement qui par essence ne favorise pas le contrôle, mais nous pousse vers la multiplicité des éventualités ? J'ai choisi le mode intensif⁵ parce qu'il permet d'accroître les moments d'expérimentation dans un temps donné et facilite les échanges sur les manières plurielles d'entrevoir et de s'exposer à l'« alchimie performative » (Richard Martel). En regard de toutes ces différences, tout le déploiement des nombreux modes de connaissance contenus dans ces sessions intensives vise principalement à ce que le

participant arrive à percevoir, à ressentir, à repérer que le mode performatif – de son attitude, de sa présence, de son action, de sa structure – vient tout juste de lui échapper, ou encore à reconnaître furtivement qu'il est désormais en plein dedans. En pareil cas, d'où vient le meilleur enseignement ? Du performatif lui-même.

Par quels biais pouvons-nous passer pour modifier notre conscience du performatif, aussi furtif soit-il ? Dans ce contexte d'apprentissage continu, il m'est apparu plus approprié de contribuer à ce que l'individu qui est en situation de performance développe son attention sur les gestes posés et les choix préconisés en se concentrant sur ce qui modifie la perception ou, en d'autres mots, sur ce que cette suite d'actions, tout à coup, lui révèle ce qui est *déjà là* : la « périphérie du performatif » (Richard Martel).

Un sens du performatif / Initialement, voici de quoi il est question : Chacune des phases de la démarche de création exige des modalités de perception particulières, des rappels spécifiques de certains types de mémoire et l'occupation d'un espace/temps approprié. Pour qu'il y ait collision, cela nécessite du sujet des dispositions favorables ainsi que cette capacité, chez le créateur, de pouvoir déplacer son regard du coutumier vers l'étrange, d'activer une manière non habituelle de percevoir qui est en rupture non seulement avec la façon quotidienne d'être en rapport au monde mais aussi avec une certaine approche théorique, logique, scientifique⁶.

Mais plus spécifiquement, il s'agit de développer un sens qui détecte les effets du performatif autant sur la forme visible que sur d'autres formes devenues perceptibles grâce au ressenti. Inévitablement, nous voyageons en plein savoir-être puisque nous faisons allusion à une attention accrue jointe à une qualité d'abandon qui favorise la non-anticipation au sein d'une œuvre qui s'actualise dans l'ici et maintenant. Toute création dans le monde est une « création sur la conscience » (Richard Schechner) en ce sens où l'accent est mis sur la prédisposition, la disponibilité, le fait d'être prêt à toute éventualité, plutôt que sur un savoir-faire basé sur un répertoire de procédés ou un agencement de possibilités qui mèneraient plausiblement à l'obtention d'un instant performatif.

Dans toute pédagogie touchant au domaine de l'art, nous ne pouvons échapper, d'une part, aux particularités inhérentes à tout processus de création⁷ et, d'autre part, aux matériaux de base et à la nature de la pratique choisie. Le savoir-être prend une place prépondérante en art performance, ne serait-ce que par ses matériaux de base (corps, temps, espace), mais également parce qu'il est lié à l'action, à la condition, au comportement d'une personne humaine en situation. Il s'agit de l'« art mis en actes » (Richard Martel). Or, la façon d'enseigner un art d'attitude peut parallèlement modifier le comportement qui lui donne un sens particulier devant l'action posée.

Ça s'enseigne : une pédagogie radicale / Être prêt à toute éventualité peut aussi être abordé sous l'angle du pouvoir que permet le processus de transformation – inévitable – engendré par l'art performance, quelle que soit notre position face à elle. Cette forme d'art nous enseigne de l'intérieur. L'intégration de l'art performance passe en premier lieu par un apprentissage cellulaire puisqu'il s'agit bien d'une « expérience en direct de l'art » (John Dewey). Ajoutons le fait que, dans ce cas-ci, les étapes du processus et du « résultat » se passent dans un temps très court et sont données à voir à l'autre. Nous savons pertinemment que faire des performances en soi, tenter de garder en mouvement notre conscience du performatif, nous enseigne en autant que, bien sûr, nous nous abandonnons au fait d'être transformés, *performés* par elles, ce que Guillermo Gómez-Peña appelle la « pédagogie radicale », mettant en lumière une autre facette active de la constitution du performatif.

Dans cette conjoncture où le *déjà là*, le *ce qui arrive* et le *rester avec* sont des indicateurs de base quant à l'orientation d'un savoir-être, comment la passation, qu'elle soit identifiée en partie ou en entier, dans l'immédiat ou après coup, opère-t-elle ? J'emploie le mot *passation* parce qu'il fait ressortir un certain aspect demeurant intangible lors du transfert de connaissances, quelle que soit la nature de celles-ci. C'est un peu

comme l'adage bien connu en art performance qui dit que ce n'est pas parce que nous percevons qu'il ne se passe rien qu'il ne se passe pas quelque chose.

Nous sommes enseignés par ce quelque chose de plus large, qu'il est impossible de circonscrire. Dans un groupe, cette sensation a comme répercussion que chacun endosse une attitude empathique afin de renvoyer à l'autre les particularités et les effets des décisions qu'il a prises sur le vif : « *Witnesses serve a critical function in the live event. In coming to a performance*⁸. » L'« écoute active » (Carl Rogers) de ce qui est en train de se passer à propos de la situation en cours devient la dynamique évolutive dans ce genre d'apprentissage : « *To witness as live action can feel a privilege : it will never happen again. One might tell other people about it, but it is not the same experiencing it. Only those who were also there truly understand. And even then one discovers discrepancies. As viewers compare notes in retrospect, they discover that each had a unique experience. No one remembers everything, nor in precisely the same way*⁹. » Le performatif investi de manières différentes, en cours de situation d'apprentissage,



> Exercice collectif dans le cadre d'une conférence participative avec le collectif TouVA (Anne Bérubé, Victoria Stanton, S.T.), Festival VIVA! Art Action. Photo BBB Johannes Deimling, 2009.



> Formation de cinq jours en art infiltrant, à l'école d'été de Mont-Laurier, Véronique Doucet, Gabrielle Schloesser, Anjuna Langevin, Lyne P. Pelletier, Soufia Bensaid, 2010.

met un accent aussi sur *ce qui se passe* pour l'artiste, ce qui lui permet de formuler un positionnement personnel, d'apprendre sur ses particularités, de choisir jusqu'où il a besoin d'assises, de quelle façon il s'investit dans la lecture des propositions d'art des autres, mais aussi dans quelle mesure il est nécessaire, pour lui, de pratiquer une résistance saine à l'égard de l'enseignement qu'il reçoit.

Dans le contexte de transmission d'un art vivant basé sur les attitudes et les comportements en une attention accrue du moment présent, qui enseigne à qui ? Qui enseigne à qui, au sens où le rôle spécifique de la personne que nous identifions comme « l'enseignante » ne lui est pas exclusif ? Les enseignements sont aussi à attraper au vol dans le même ordre d'idées que celui de cueillir le performatif à l'aide de tout *ce qui est là*. La vulnérabilité souvent évitée est ici montrée, encouragée et perçue comme une prédisposition, une valeur d'authenticité, une ouverture susceptible de favoriser le mouvement de la pensée et du corps dans un ici et maintenant non anticipé. Elle devient l'outil d'abandon par excellence alors que son rayonnement crée une entente tacite solidaire qui fait naître des dialogues visant à mettre l'accent sur l'enseignement perçu, que celui-ci provienne de l'enseignant, des participants ou d'éléments extérieurs signifiants. D'ailleurs, il est toujours fascinant d'observer à quel point le fait de reconnaître les manifestations du performatif en tant que performeur n'est pas toujours de toute évidence, alors qu'en fait, lorsqu'en groupe nous pointons un instant performatif, nous sommes unanimes.

En dehors de la spécificité du rôle de chacun et, tout à la fois, chacun à sa manière, nous laissons au mode performatif le soin de nous introduire dans un enseignement qui sera considéré d'emblée comme adéquat pour chaque personne du groupe. Nous souhaitons que l'enseignement soit aussi performatif que la pratique artistique choisie puisse l'être. Nous désirons nourrir une confiance en un processus de transmission plus global que la confiance en soi vécue individuellement. L'apprentissage agit en nous et pour nous. Nous avons alors la *sensation* que la pratique s'invente.

Nous nous enseignons : technologie interne / Le savoir-être dans l'appropriation de la *performeuse* ou du *performeur* que je suis passe par une pédagogie constituée de *concepts actifs* associés à la nature de ce type de faire artistique et à ses notions de base. Le mot *actif* est employé ici dans une perspective de contagion, de compréhension soudaine, d'effets transformateurs. Les *concepts actifs*, nous les assimilons en les incarnant (*to embody*), en étant en relation directe : physique, psychique, intellectuelle, énergétique, etc. Ces propulseurs d'incarnation donnent lieu à des mises en situation, des exercices, des « présentations », des échanges qui se déploient sur trois grands registres : le premier se réfère à ce qui précède, sous-tend et enlène l'action performative, c'est-à-dire son espace souterrain non visible (attitude, état d'esprit, motivation, intention) ; le deuxième se rapporte aux constituantes de l'action (connexion, amplitude, direction, action, effet, entre-action) ; le dernier est relié plus spécifiquement à la réception de l'art performance, englobant les perceptions et les observations dans le réel et le sens compris.

Il n'y a pas de performatif sans vulnérabilité. Il n'y a pas de vulnérabilité sans risque. N'importe quelle démarche de création ne peut survivre sans prise de risque mais, lorsque nous l'associons à l'art performance, nous ne pouvons imaginer l'ampleur réelle que cela peut prendre dans une suite d'actions. Comment transférons-nous vers l'autre la potentialité d'un risque à prendre ?

Demeurer dans un zone de risques, modifier sur le champ une attitude, soutenir un état d'esprit, canaliser une intention, porter une présence, poser le bon geste au bon moment, faire/ne rien faire/laisser faire, simultanément, est toute une *technologie interne* nécessaire à la conscience du performatif en art performance. Lors de ces moments-là, l'artiste performeur s'enseigne à lui-même. Ne sommes-nous pas habitués par une *autocohérence* dont les paramètres nous échappent ?

La transmission : communautés momentanées / Si j'ai à percevoir un espace de transmission plus distinctif, étroitement lié à ma position de facilitatrice, c'est que, dès le départ et jusqu'à la fin, la création d'un contenant à la fois sécurisant, que nous désirons sans jugement, et donnant des assises pour plonger dans l'inconnu est une performativité entière à créer, à renouveler et à préserver : « *Posing particular questions or suggesting specific constraints often provide the incentive that allows someone to step beyond the familiar into something new*¹⁰. » Dans quelle mesure cet enlèvement à faire advenir joue-t-il un rôle dans l'apprentissage de l'art performance ? « *The longer I teach performance art, the more I feel compelled to create an environment that allows the broadest exploration of human actions as art. In my teaching I attempt to honor the radical roots of the medium, with its history of expanding notions of how we make art, how we witness art, and what we understand to be the function of art*¹¹. »

Dans cet espace-milieu entre la motivation, la mimesis, la contagion et l'appropriation, la transmission agit. Ici, c'est au moyen d'un apprentissage basé sur la création de concepts actifs à incarner dans la nécessité du moment, doublé d'une transmission orale formulée et reformulée en direct, que l'intégration de sa propre façon de faire de l'art performance s'actualise. Il faut laisser se révéler sa propre unicité en se concentrant sur ce que chaque artiste peut porter comme présence, comme mise en action, etc. Dans un sens, ce sont ses constructions langagières momentanées, connectées à différents points d'ancrage personnels, qui contribueront non seulement à créer sa propre identité de performeur et de regardeur, mais également à choisir quelle sera sa propre culture artistique. Cette « petite » histoire – vécue – d'un art en train de se faire rejoindra de manière très fluide le désir de connaître l'histoire de l'art plus institutionnalisée.

Depuis quelques années, en parallèle avec les institutions d'art, nous remarquons que s'est développée une réelle culture d'ateliers intensifs en art performance¹². Alors que certains groupes de travail ont existé durant quelques années, dont le Play Group¹³, et continuent à voir le jour¹⁴, d'autres groupes d'échange, de durées variables, sont apparus pour des moments de discussion d'après-performance aux lendemains des événements *Fait maison* fondés par Thomas Grondin et organisés par un collectif d'artistes de Hull et d'Ottawa. Un autre petit rassemblement, Sunday Morning Meetings, fut initié par la performeuse Adriana Disman¹⁵ de même qu'un groupe sur la méditation et l'art actuel inspiré des pratiques de Sylvie Cotton. Tout dernièrement, à l'été 2013, un *workshop* momentané de deux jours organisé par Fait Maison et Sporobole (Sherbrooke), et donné par les artistes Alexis Bellavance, Caroline Boileau et Julie-Andrée T., a attiré près d'une trentaine d'apprentis performeurs. Fréquemment, des performeurs issus d'un même *workshop* constituent par la suite un collectif qui réalisera des soirées de performances comme le groupe de l'atelier organisé par M:ST, The Mountain Standard Time Performative Art Festival Society (Calgary), avec le collectif TouVA, en juillet 2012, et l'atelier intensif à Toronto Island de cinq jours initié par Johannes Zits en collaboration avec Victoria Stanton qui a donné naissance au groupe de performeurs Six of Heart, en août 2013.

Depuis quelque temps, j'hésite à employer le mot *participant(e)s* en parlant de celles et de ceux qui suivent ces ateliers intensifs pratiques comportant certaines notions théoriques. En réalité, je me rends compte que, dans le contenant créé pour faciliter l'apprentissage du performatif en art performance, la qualité des interrelations entre les personnes prend de plus en plus d'expansion, au point qu'il ne s'agit plus de groupes de travail mais plutôt de vraies communautés momentanées.

La prolifération de ces situations d'apprentissage et leurs prolongements dans le milieu artistique multiplient les façons d'apprendre en dehors des institutions d'art, ce qui a pour effet, à moyen et à long termes, de faire évoluer la pratique de l'intérieur et selon une variété de manières. Nous sommes de plus en plus d'artistes, qui prennent à cœur la remise en question continue de leur pratique, à avoir la conviction que *l'art performance s'invente*. ◀

Notes

- 1 En guise de titre, j'ai choisi cette phrase parce qu'elle provient de la performance *Fresh Candy Post-Apocalyptic* (2011) où nous demandions au public de nous écrire une réponse à cette question. Celle-ci fera partie du titre d'une section du livre *Le 7^e sens : practicing dialogues / practicing workshops / practicing the daily performative / pratiquer l'art performance* (titre provisoire) du collectif TouVA (Victoria Stanton, Anne Bérubé et moi-même), présentement en cours de rédaction.
- 2 Ces formations d'une durée de trois, cinq ou exceptionnellement dix jours, offertes dans différents lieux, sont organisées d'une manière autonome ou parfois en collaboration avec des regroupements d'artistes, des conseils de la culture, des centres d'artistes, des musées ou de petits groupes d'artistes indépendants. Plus rarement, des formules plus courtes ont été proposées dans certains cégeps et universités sous l'invitation d'enseignants déjà sur place.
- 3 Il est fascinant de voir que ces ateliers intensifs, souvent intergénérationnels, ont été suivis bien sûr par des artistes émergents ou établis en art performance, des artistes interdisciplinaires, ceux d'autres disciplines des arts visuels, de la danse et de la littérature, mais aussi par des gens très créatifs cherchant la combinaison d'éléments qui leur correspondaient, des artistes dans l'âme ayant une pratique plus ou moins assidue, des enseignants, des philosophes, des gens investis dans des pratiques dialogiques ou du mieux-être, des intervenants en milieu communautaire et des non-artistes. Leur formation scolaire était également très variée. Étant présentés dans le milieu de l'art, les ateliers rassemblaient aussi des gens gravitant autour de celui-ci.
- 4 Au fil de l'évolution des besoins, des demandes et des questionnements, j'ai pu constituer une sorte de gradation dans la transmission de l'art performance en offrant un premier stade d'initiation, un deuxième dirigé vers la personnalisation, un troisième constitué comme un réel laboratoire, puis un quatrième consacré à *coaching* individuel dans un contexte de groupe. La spécificité des pratiques entourant l'art performance m'a aussi incitée à réaliser des formations en art infiltrant.
- 5 Le mode intensif est souvent préconisé pour les *workshops* en art performance, allant parfois jusqu'à dix ou douze heures par jour. Je fais référence, entre autres, à Rachel Rosenthal qui travaillait de cette façon ainsi qu'à Guillermo Gómez-Peña et à Marina Abramović dont les *workshops* fonctionnent comme un espace performatif *non-stop*. Le mode intensif permet aux résistances de tomber rapidement afin que l'on puisse travailler à des niveaux d'abandon plus profonds.
- 6 Louise Paillé, *Livre livre : la démarche de création*, Éditions d'art Le Sabord, 2004, p. 27.
- 7 Cf. Pierre Gosselin et al., « Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, n° 3, 1998, p. 1-20. Nous y retrouvons une représentation de la création à la fois comme processus et dynamique. Ce schéma correspond aussi à l'art performance mais, pour celui-ci, les phases d'ouverture, d'action productive et de séparation se passent à une grande vitesse et ont lieu plusieurs fois d'affilée au cours des suites d'actions performatives en direct.
- 8 Marilyn Arsem, « Some Thoughts on Teaching Performance Art in Five Parts », *Total Art Journal*, vol. 1, n° 1, été 2011, p. 2 ; [en ligne] www.totalartjournal.com. L'auteure a enseigné plus de 20 ans à la School of the Museum of Fine Arts (Boston).
- 9 *Ibid.*, p. 3.
- 10 *Ibid.*, p. 7.
- 11 *Ibid.*, p. 1.
- 12 Je fais référence, ici, à certains artistes montréalais qui offrent régulièrement des formations intensives depuis plusieurs années en travaillant sur certains aspects, dont Sylvie Cotton (travailler avec ce qui est déjà là), Éric Létourneau (le secret, l'onirique, en lien avec la manœuvre), Francis O'Shaughnessy (l'objet en art action) et Martine Viale (l'acte de présence comme constance du performatif), pour ne nommer que ceux-là. Je ne peux passer sous silence la collaboration assidue de l'artiste Lise Gagnon qui, ces dernières années, en tant que directrice du RAIQ, a rendu possibles de nombreuses formations hors institution. S'ajoutent à cela les multiples *workshops* ponctuels offerts dans des contextes d'événements et de festivals internationaux en art performance. En 2010, Valentin Torrens a publié *Pedagogia de la performance : programas de cursos y talleres*, un ouvrage dans lequel il rassemble plus de 30 éducateurs, théoriciens et pédagogues de l'art performance (Marina Abramović, Chumpon Apisuk, Marilyn Arsem, Bruce Barber, Nieves Correa, BBB Johannes Deimling, Bartolomé Ferrando, Esther Ferrer, Johanna Householder, Richard Martel, Tanya Mars, Alastair McLennan, Jamie McMurry, Helge Meyer, Boris Nieslony, Elvira Santamaría, Seiji Shimoda, Andre Stitt, Artur Tajber, Roi Vaara, Lee Wen, etc.).
- 13 Ce groupe fondé par Louise Dubreuil a été actif de 1999 à 2004. Une trentaine de femmes-artistes ont gravité autour de ce groupe très dynamique et inspirant. D'ailleurs, un article dans une prochaine publication de FADO (Toronto) lui est consacré.
- 14 Christian Bujold est présentement en train d'initier un groupe d'expérimentations pratiques en art performance.
- 15 Onze artistes se sont rencontrés toutes les deux semaines lors de six sessions d'échange entre janvier et mars 2013, à La Baraque (Montréal). Certaines des réflexions issues de ces échanges sur l'art performance, les pratiques interdisciplinaires et le processus de création en général seront « prolongées » par une série de cinq performances à Hub 14 (Toronto) prochainement.

SYLVIE TOURANGEAU est artiste, auteure, commissaire et elle développe une pédagogie de l'art performance. Depuis 1978, son travail met au premier plan le potentiel de transformation de l'action performative alors que ses ateliers collectifs et ses *coaching* individuels créent un espace actif d'expérimentation de la conscience performative. Elle a suivi de nombreuses formations avec entre autres Jorge Luis Goia, Jean-François Pirson, Pablo Vela, mais également Augusto Boal, BBB Johannes Deimling, Jean Dupuy, Esther Ferrer et Yumiko Yoshioka. Sa thèse de maîtrise en études des arts traitait de la notion d'artefacts dynamiques d'une cinquantaine de performances canadiennes de la fin des années soixante-dix à la fin des années quatre-vingt. Considérée comme une pionnière de l'art performance au Canada, elle a aussi publié des livres d'artistes et près d'une cinquantaine d'articles sur un ensemble de performeurs importants. Avec le collectif TouVA, elle a été blogueuse pour le festival international d'art performance *VIVA ! art action* 2011 et prépare actuellement une publication sur le performatif dont la sortie est prévue pour 2014.

Les parADOXES de L'apPProche iNstItutionnelle de la performAnCe

► SOPHIE TAAM

À partir d'une expérience vécue en tant que performeuse et de l'exposition *À la vie délibérée ! Une histoire de la performance sur la Côte d'Azur de 1951 à 2011*, qui a eu lieu en été 2012 à la Villa Arson, à Nice, et qui a nécessité une longue préparation – mouvementée – de sept ans, j'analyse les problématiques spécifiques de cette manœuvre ambiguë qui consiste à faire entrer la performance dans le cadre institutionnel.

La performance doit-elle s'enseigner dans les écoles d'art ? / Commençons par une petite anecdote très révélatrice : en septembre 2003, j'étais étudiante en première année à la Villa Arson et le critique milanais Tommaso Trini était venu donner une conférence sur les performances. J'avais un projet de performance précis et je voulais en discuter avec lui après son exposé. Mais, pendant la conférence, l'enseignant coordinateur est venu chercher tous les étudiants de première année, car ils n'avaient pas le droit d'assister à cette conférence, pour les ramener en cours de peinture, si mes souvenirs sont bons. Comme je trouvais la conférence passionnante et que je voulais parler de ma performance avec le critique, je me suis « cachée » et je suis restée dans la salle.

C'est grâce à cette *transgression* que j'ai pu faire ma toute première performance, en Italie, dans un festival, sous la curatelle de Tommaso Trini. Depuis, je me demande souvent comment j'aurais réagi si la conférence sur les performances avait été obligatoire pour les étudiants de première année. Me serais-je réfugiée dans la peinture ?

La définition de la performance est un serpent de mer, mais ce qui m'apparaît essentiel, c'est ceci : « La performance s'articule la plupart du temps en fonction du contexte de sa présentation. » (Richard Martel) J'irai plus loin en ce sens : je pense que la performance se définit principalement en fonction de rapports de force vus sous un aspect politique. C'est un art de la subversion, né comme une réaction spontanée et quasiment organique (cutanée en quelque sorte) à des contextes politiques précis.

La performance est un art qui se situe à la frontière de plusieurs disciplines artistiques, comme souvent évoqué. De par cette situation, elle possède un caractère forcément marginal, à la marge des disciplines artistiques reconnues et définies : théâtre, danse, musique, installation, vidéo, photographie, etc.



Marginale aussi car les artistes performeurs ne font jamais uniquement de la performance : soit ils sont plasticiens et font d'une autre pratique, comme l'installation ou la photographie, leur activité principale et la performance est un plus ; soit ils sont poètes, leur activité principale étant alors l'écriture et la performance, un dérivé de la poésie ; soit ils viennent du théâtre (musiciens, danseurs, acteurs) et, une fois de plus, la performance ne constitue qu'un à-côté de leur activité principale. L'inspiration même, la source dont se nourrissent les artistes performeurs, est extrêmement variée, allant de la littérature au cinéma, en passant par les arts visuels.

Marginale aussi car, dans une certaine acception de la performance, celle de Ben et de Fluxus par exemple qui recherchaient une fusion entre l'art et la vie, la *manifestation même*, c'est-à-dire l'occurrence de la performance, est marginale. Ce qui compte, c'est l'art de vivre et un environnement suffisamment libre pour permettre l'apparition éventuelle de la performance. C'est ainsi qu'on peut interpréter l'indifférence de Filliou à la fin de sa vie à l'égard de la manifestation artistique. Cette équivalence est théorisée dans son « mal fait = bien fait = pas fait », qui est le pendant Fluxus de l'assertion de Weiner sur le plan conceptuel. Quoi de plus volatile qu'un art de vivre ?

Marginale aussi car, économiquement parlant, la performance ne fait pas vivre son homme ou sa femme, à quelques exceptions près, qu'il serait d'ailleurs intéressant d'étudier – je pense à Vanessa Beecroft ou Tino Sehgal, mais leur démarche me semble très éloignée de la plupart des performeurs.

Ce caractère marginal est aussi un gage de liberté, de liberté vis-à-vis de la pression commerciale du marché de l'art, de liberté d'expression et de liberté politique.

Dans ces conditions, il semble évidemment absurde d'*enseigner* la performance dans les écoles d'art qui sont des unités de légitimation de

l'art ayant valeur d'autorité. On peut et on doit enseigner toutes les disciplines qui nourrissent l'inspiration des performances (peinture, cinéma, théâtre, installation, danse, musique, etc.) et, à cet égard, je garde en mémoire le modèle d'enseignement de l'école CalArts à Los Angeles, qui m'a beaucoup marquée, même si je n'ai pu que l'observer de l'extérieur. On y enseigne sans distinction et dans les mêmes bâtiments arts vivants, arts visuels, littérature et *critical studies*, c'est-à-dire ce qui a trait à l'écriture, à la littérature expérimentale, à la fiction, à la poésie, à la critique d'art, etc.

On peut enseigner l'histoire des performances, chose que l'institution maîtrise parfaitement, ou organiser des rencontres *workshops* entre étudiants et artistes pratiquant la performance. Il faut, dans cette « discipline » plus que toute autre, se méfier de l'effet de gourou allant de pair avec l'enseignement officiel par un artiste professeur reconnu, habilité à juger et à noter ses étudiants.

Cette marginalité accouplée au caractère éphémère font de la performance un art hautement fragile et vulnérable, à traiter avec la plus grande subtilité, humilité et délicatesse par les institutions. Il fonctionne un peu comme un mirage que l'on voit disparaître au fur et à mesure que l'on s'en approche.

La lourdeur, l'ancrage dans le passé des institutions vs le caractère éphémère et présent des performances / Il semble exister un fossé apparemment infranchissable entre l'appréhension institutionnelle orientée histoire et l'actualité des performances². Il y a eu depuis le début de la constitution de la base de données un regard historique sur les performances de la Côte d'Azur et une sorte de complexe de légitimité qui expliquerait ce besoin incessant de se référer au passé, à l'histoire, à ce qui, par d'autres côtés, est déjà communément admis dans l'histoire de l'art (comme l'héritage, très lourd, de Fluxus). Cet angle de

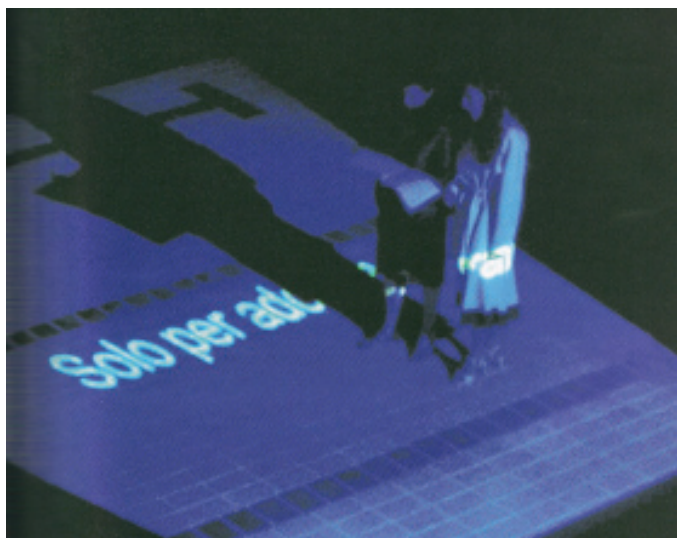


> Catherine Chantilly, série *Femme allongée*, 2009. Photo : Jean-Yves Beziau

vision, tout d'abord, oriente la définition de la performance et en exclut certaines. Il délimite également le type de performeur pris en considération dans l'exposition, à savoir ceux venant principalement des arts visuels ou ayant une culture visuelle. C'est aussi un problème de communication, les performeurs qui ne viennent pas des arts visuels n'ayant pas appris à parler le langage institutionnel.

Peut-être faut-il tout d'abord une exposition comme celle-ci pour poser des jalons, asseoir une légitimité à un genre artistique encore relativement jeune pour ensuite, éventuellement, s'intéresser à l'actualité, voire regarder vers l'avenir ? Mais au-delà de cette volonté, il me semble qu'il existe une incapacité chronique des institutions à déchiffrer de manière perspicace le présent.

Et j'aimerais évoquer un exemple de contresens institutionnel : ce projet d'« Une autre école » liée à l'École d'art d'Avignon³. J'emploie ici sciemment le mot *contresens*, car il s'agit pour moi d'une mauvaise interprétation du réel et de l'actualité, le réel étant, par définition, toujours



> Sophie Taam, feat. Valérie Palma, *Opera d'aria et d'acqua parte 1*, 2004.
Photo : Marilyn M'Gaides.

assujéti à l'actualité, au présent. Les défenseurs de ce projet d'enseignement global n'ont pas su déchiffrer les contextes politique et esthétique actuels, sans parler d'une approche visionnaire de l'art et de la société. Leur projet, comme pour l'exposition *À la vie délibérée*, est au contraire tourné vers le passé (on le voit aux références artistiques et théoriques), et une trop grande crispation autour de la forme se mue, à force, à trop vouloir reproduire des théories et des utopies imaginées par des artistes du passé, en nécrose.

Il y a une croyance fondamentale et tragique dans cette démarche : celle de supposer que le futur ressemblera au passé, celle de ne pas pouvoir imaginer que l'avenir diffèrera du passé, celle de nier en quelque sorte la créativité de l'histoire.

J'aimerais insérer ici l'extrait d'un entretien⁴ avec le compositeur Xenakis, qui livre une vision intéressante sur la *discipline* de la créativité :

Iannis Xenakis : Car le piège de la mémoire, du souvenir, donc du blocage, est constant. C'est-à-dire qu'il faut cultiver constamment le regard neuf. C'est-à-dire la distanciation. Il faut être constamment un immigré. Dans tout. Alors là, on voit les choses d'un œil beaucoup plus frais, beaucoup plus aigu et beaucoup plus profond. Parce qu'on n'est pas rassuré par l'environnement dans lequel on baigne. Sinon, on ne le voit plus.

Françoise Delalande : Vous voulez dire que l'esprit créatif, c'est quelque chose qui se travaille, c'est une espèce d'ascèse de l'esprit ?

Iannis Xenakis : Oui, moi je crois que c'est absolument cela. Qui doit porter sur la mémoire, il faut oublier, mais sans oublier complètement. Il y a une stratégie que l'individu doit adopter, avec son propre moi, sa

propre personnalité ; et puis ensuite une constante distanciation critique de ce qu'il voit, de ce qu'il entend, de ce qu'il pense. Ce n'est pas facile, parce qu'il faut être à la fois dedans et dehors. C'est une gymnastique possible et qui est vitale, je ne dirais pas seulement pour toute création, mais pour toute vie.

Projection d'avenir, une piste possible pour la performance : éclatement fonction/forme / Ce qui caractérise la performance, c'est donc une volonté de brouiller les conventions, qui se traduit par ce besoin incessant de nouveauté, comme le revendique Ben. En fait, l'effet de surprise est nécessaire pour déstabiliser le spectateur de la performance et lui ôter tout repère et tout cadre, qui constituent souvent une protection.

À son origine, la performance a également un aspect politique revendiqué et très fort vis-à-vis de la société (par exemple les performances féministes ou celles de Pinoncelli) : dans ces cas-là, la performance et l'art dans son ensemble ne sont qu'un moyen, pas une fin.

Or, les institutions culturelles, du moins en France, se sont tant développées dans les quarante dernières années qu'elles constituent à elles seules une microsociété avec ses propres règles et conventions. Ce microcosme a acquis une telle imperméabilité, une telle étanchéité, une carapace si épaisse qui la sépare de la société réelle, de ses enjeux et de ses préoccupations, que tout ce qui se joue exclusivement en son sein n'est plus en prise avec la société. Dans ces conditions, la performance perd obligatoirement sa fonction initiale déstabilisatrice.

Restent alors deux pistes pour la performance du futur : soit on pense que ce qui importe dans la performance, c'est la forme, mais elle perd alors sa fonction ; soit on pense que ce qui importe est la fonction. Pour respecter la fonction, il faut alors aller chercher d'autres formes en contact plus direct avec la société et qui remplissent actuellement le rôle de la performance dans sa genèse : activisme politique (par exemple Occupy Wall Street et son porte-voix humain si créatif voire poétique, la danse sirtaki devant les banques par le groupe des désobéissants pour les amadouer sur la dette grecque ou encore les Femen) ; édition et littérature soutenant le rôle *performatif* du langage, qui est moins facilement récupérable qu'une action déterminée dans un lieu déterminé ; *flash mobs* comme expression d'un rassemblement social et créatif ; actions sur Internet et les réseaux sociaux.

Or, cette « performance-là » risque d'échapper complètement à l'institution, car elle ne sera pas reconnue comme telle, n'empruntant ni les codes ni le langage institutionnels. ◀

Notes

- 1 Ce texte est basé sur mon intervention au colloque AICA France, « La performance : vie de l'archive et actualité », qui s'est tenu les 25, 26 et 27 octobre 2012 à la Villa Arson, Nice. Il s'appuie sur l'exposition *À la vie délibérée ! Une histoire de la performance sur la Côte d'Azur de 1951 à 2011*.
- 2 Mon analyse s'appuie ici sur l'exposition *À la vie délibérée !*, 1^{er} juillet au 28 octobre 2012, Villa Arson, Nice, France.
- 3 En 2012, un conflit très violent a opposé les étudiants de l'École d'art d'Avignon par le biais d'un syndicat à leur directeur autour du projet de déménagement de l'école. La situation, très complexe, qui impliquait entre autres le partenariat avec le galeriste Yvon Lambert, s'est cristallisée autour de deux conceptions antinomiques de l'enseignement d'art. Le directeur, soutenu par une bonne majorité de ses pairs institutionnels et d'artistes reconnus, avait proposé un projet intitulé « Une autre école », basé sur la performance, les arts éphémères, et se référant aux expériences et aux théories d'Allan Kaprow, de The Black Mountain College ou de John Cage. Les étudiants dénonçaient l'absence de technique, de bâtiment pour l'école, l'opportunisme du projet et avant tout la figure dictatoriale et abusive de son directeur. Cette lutte intense, qui s'est soldée par un procès et la suspension du directeur, a mis en évidence une scission très grave entre les générations et, plus généralement, entre les institutions et... les autres.
- 4 Françoise Delalande, *Entretiens avec Xenakis : il faut être constamment un immigré*, Buchet-Chastel, 1997, p. 89.

Née en 1970 à Paris, SOPHIE TAAM, musicienne et écrivain, élabore depuis 2003 une œuvre autour de deux axes : le texte et la voix. L'étude du chant lyrique, recherche simultanément physique et métaphysique, donne lieu à des performances construites et scénarisées. Celles-ci remplissent deux fonctions principales : montrer, telle la pointe de l'iceberg, des traces d'un travail souterrain imperceptible, et expérimenter l'interaction dans un espace-temps protégé. Pour ses actions, Sophie Taam fait souvent intervenir d'autres artistes issues du spectacle (chanteuses ou comédiennes). sophietaam@hotmail.com

PédagOgie De LA Pocha NoStra

La performAnCe cOmME procEsSuS univerSel de réSistAnCe

► MÉLISSA SIMARD

Du 21 janvier au 11 février 2013 avait lieu, à Tucson, en Arizona, le laboratoire d'art performance activiste tenu par La Pocha Nostra. Dans cet atelier intensif, les participants eurent la possibilité de développer leur potentiel performatif et d'apprendre la mise en scène du corps-frontière¹, voire du corps utopique. Ce corps libéré agit comme l'expression d'une résistance contre les limites imposées par le genre, l'État ou la société.

Avec comme objectifs principaux de diffuser leur démarche à l'international et d'encourager le piratage de leurs techniques, les membres du collectif tiennent chaque année plusieurs séminaires. Ces cours intensifs regroupent des performeurs de toutes origines et de toutes disciplines, dans l'espoir de faire germer l'esprit de La Pocha dans de nouvelles communautés et de diffuser l'art comme outil de résistance permanente. Je souhaite ici faire une description des principes pédagogiques élaborés dans le stage de La Pocha Nostra et répondre à la question suivante : le corps-frontière performatif s'enseigne-t-il ?



> *This is not a fashion show*, Tucson, Arizona, 2013. Photo : Heather Gray.

La pratique Pocha et le corps-frontière / Fondée en 1993 à Los Angeles par Guillermo Gómez-Peña, Roberto Sifuentes et Nola Mariano, La Pocha Nostra est un collectif interdisciplinaire d'artistes souhaitant rompre avec les idées reçues de la culture de masse, des carcans sociaux et politiques. Formé de membres aux origines diverses (mais principalement mexicaines), le groupe fait appel à la performance, aux arts médiatiques, au théâtre et à la poésie expérimentale. L'humour et certains symboles culturels sont utilisés pour construire une zone franche où s'abolissent les frontières. La violence du politique est exposée sans relâche pour former des performances où les cultures se troublent et où les limites imposées par les tabous, la définition du genre ou la sexualité sont déjouées allègrement.

Longtemps centrée sur la mise en scène du corps-frontière dans l'espace public, par des actions performatives de types *dioramas vivants* ou *guérilla*, La Pocha a désormais forgé son propre mode d'intervention corporelle en réponse à l'oppression. Les premières performances en solo ou en duo de Gómez-Peña visaient la dénonciation de la solitude et les préjugés dont est victime l'immigrant. Que ce soit dans *The Loneliness of the Immigrant* (1979)² ou *The Couple in the Cage* (1991-1992)³, le corps physiquement entravé ou captif s'exprime par l'action performative.

L'une des premières performances (et premiers tableaux vivants) des futurs *pochas* de Guillermo Gómez-Peña et Roberto Sifuentes fut une crucifixion fictive pour dénoncer la situation de l'immigration à la frontière sud des États-Unis et la violence des autorités qui en découle. Cette performance fut l'une de nombreuses interventions de perturbation publique des deux artistes. Dans *Dangerous Border Crossers* (2000), Gómez-Peña évoque la performance *The Cruci-Fiction Project* (1994), les anecdotes l'entourant et le contexte politique qui a poussé les artistes à passer à l'action et à produire cette allégorie entre le sacrifice chrétien et l'immigration mexicaine : « Et à l'exception de *Cambio 16*, qui a rapporté que Roberto et moi étions un vrai mariachi et un vrai membre de gang agissant en dehors de toute exaspération politique, les médias ont clairement compris que notre projet était une performance et une œuvre agissant en geste emblématique contre le nativisme et la xénophobie⁴. »

Dorénavant, les performances de La Pocha Nostra relèvent surtout de cabarets antispectaculaires et interdisciplinaires qui rassemblent plusieurs artistes de différents horizons culturels et artistiques. Les images créées par les performeurs sont souvent dérangeantes, car elles font appel à la nudité, s'attaquent aux symboles religieux et aux clichés culturels. La laideur s'allie à la beauté dans des tableaux vivants grotesques, vulgaires et violents⁵. Le corps, travesti et déguisé, se dresse chargé des accessoires de la culture de masse pour devenir anticulturel ou asexué. Déshumanisé, il regorge parfois d'emprunts à l'univers de la science-fiction et aux caractéristiques des cyborgs ou des zombies pour symboliser le monde apocalyptique dans lequel le politique et le capitalisme effrénés poussent les êtres humains. Les symboles patriotiques

et religieux sont aussi profanés sans remords. L'image devient alors plus forte que la réalité : le corps devient violence en réponse à la violence ambiante. La Pocha construit sa propre mythologie et ses propres rituels. La corporalité du performeur se rapproche de celle de l'icône par une sacralisation de la terreur et de la démesure.

La frontière et l'imaginaire qui y est rattaché sont très présents dans la pratique performative du collectif. Les artistes de La Pocha, principalement issus de l'immigration mexicaine vers les États-Unis, ont choisi comme terrain de jeu le *borderland* Mexique/États-Unis. L'entrechoquement des cultures, des préjugés et de la répression, qui ont cours sur ce territoire, est une source d'inspiration intarissable pour les performeurs. C'est en tant que réaction au climat politique instable et inhumain de la frontière et du désert que s'inscrivent les *pochas*.

La décolonisation du corps comme méthode pédagogique

/ Bien que les artistes de La Pocha se réclament eux-mêmes de la méthode Suzuki⁶, il est possible de rapprocher l'enseignement du séminaire d'autres angles pédagogiques tels que la pédagogie de l'opprimé⁷ et la somathérapie⁸. Ce qui frappe dès le premier jour de l'atelier est l'absence totale de hiérarchie. Aucune division disciplinaire ou expérientielle n'est opérée : les participants sont appelés à abandonner leurs repères et à démarrer la formation sur un même pied d'égalité. D'ailleurs, les premiers exercices⁹ s'inscrivent dans une tentative de redécouverte totale du corps et des sens. Les premières activités proposées visent d'abord la désaliénation du corps et le déconditionnement de celui-ci. Ainsi, les marches et courses à l'aveugle, les jeux de regard avec les autres participants, les séances permettant de toucher ou de sentir l'autre, visent la décolonisation du corps. Ce dernier se doit d'être libéré avant de continuer dans un processus d'apprentissage de la performance activiste.

Après avoir fait table rase des acquis sociaux et sensitifs du corps, les artistes-participants intègrent de nouvelles manières de voir le langage et la collaboration performative avec le groupe. Par des réchauffements de *spoken words* ou de mots improvisés en différentes langues, ils élaborent en commun des improvisations vocales et rythmées¹⁰. Sur différentes thématiques en rapport avec l'art ou le politique, les improvisations servent à laisser aller plus aisément la parole et à réfléchir sur la situation sociale extérieure à l'atelier. Le travail d'équipe se transpose ensuite à la performance où le participant apprend à bouger, à réagir et à communiquer de manière non verbale avec son partenaire, de façon ressentie, non chorégraphique. Puis viennent d'autres exercices où chacun *marionnette* à tour de rôle le corps de l'autre en y ajoutant d'abord des gestes et postures du corps, ensuite des accessoires représentant l'oppression. Le but de ces explorations est d'arriver à un niveau de collaboration assez élevé pour permettre à de nouvelles figures humaines de s'intégrer et se désintégrer dans un *jam session* performatif ou des tableaux vivants en mouvance incessante. Les corps doivent ainsi saisir comment se travestir,

Longtemps centrée sur la mise en scène du corps-frontière dans l'espace public, par des actions performatives de types « dioramas vivants » ou « guérilla », La Pocha a désormais forgé son propre mode d'intervention corporelle en réponse à l'oppression. Les premières performances en solo ou en duo de Gómez-Peña visaient la dénonciation de la solitude et les préjugés dont est victime l'immigrant.



> Guillermo Gómez-Peña et Coco Fusco, *The Couple in the Cage*, 1991-1992.

s'accessoiriser, bouger et se placer en fonction des autres corps dans une fresque à la fois chaotique et équilibrée.

En suivant les enseignements de La Pocha, le corps devient plus facilement démonstratif des frontières inhérentes à la société. Alors qu'il esthétise l'oppression et opère un détournement des accessoires et des symboles de la culture de masse, le performeur abandonne les repères sociaux imprégnés dans la gestuelle de son corps et se projette vers une nouvelle zone. Cette transgression se produit en dehors de toutes références de l'humanité telle que nous la connaissons : les nouveaux saints-païens côtoient des ballerines-robots-cadavériques, une *supermodel* zapatiste, un gorille stripteaseuse ou encore un travesti mariachi. L'idéal de La Pocha est sans conteste le corps hybride : identité culturelle multiple, esthétique floue et éclatée ou sexualité inconnue. L'entraînement permet aux performeurs d'exercer l'équilibre des corps, les interactions, le discours ou les accessoires qui évoquent l'oppression et la violence.

Une méthode exportable ? / Pour la population de la frontière sud des États-Unis, particulièrement celle qui est issue de l'immigration, la démarche de La Pocha Nostra s'inscrit en parfaite résonance avec la peur et l'intimidation vécues par certains membres de la communauté. Pour le public du *borderland* assistant aux happenings, la nudité et les symboles de violence ne sont pas des tentatives de sensationnalisme : ces démonstrations performatives font écho à la réalité qu'il subit. La violence des cartels et la situation économique que fuient les immigrants mexicains sont ancrées dans la manière qu'a le public de vivre la performance. Tout comme la présence de la plus grosse force armée en sol américain, la *border patrol* (ou *migra*) renforce la sensation de terreur et d'hostilité. À ce titre, selon l'organisation No More Deaths, le taux de décès à la frontière a augmenté de 117 % en cinq ans, passant de 52 morts pour 100 000 arrestations en 2005 à 118 morts en 2010¹¹.

L'art de la performance Pocha s'inscrit également dans un espoir de rompre avec le traditionalisme ou l'« art nationaliste chicano ». Le collectif souhaite se distancer du muralisme institutionnalisé et de l'art cliché, qui selon eux servent simplement à plaire aux *gringos* et à préserver une certaine image de ce que devrait être la culture. C'est en réponse aux stéréotypes et à l'assignation culturelle dont sont victimes les immigrants (ou tous les non-natifs traditionnels) que La Pocha procède à son détournement, à son art indescriptible, hors des sentiers tracés par la frontière culturelle et sociale. Soucieuse de répondre aux autorités et à leurs politiques de contrôle de l'immigration sauvages et inhumaines, La Pocha Nostra s'est dotée d'une esthétique de la déshumanisation.

Verrait-on la même référence à la violence, le même cri du cœur, dans un contexte plus nordique, habitué à d'autres formes d'expressions corporelle et politique ? Il serait peut-être nécessaire de repenser une méthode de travail en collectif qui exprimerait aussi la réalité culturelle et sociale québécoise, à savoir les formes de violence politique auxquelles nous devons résister, ici. Pouvons-nous détourner nos propres clichés culturels, nos propres tabous et favoriser l'éclosion d'une fresque métissée, expressive et déshumanisée ?

Quoi qu'il en soit, l'univers de La Pocha Nostra, son usage des corps et l'esthétique carnavalesque qui l'accompagne, est très complexe. La formule se doit d'être maîtrisée et saisie par le groupe qui la met en place, afin de pouvoir faire bénéficier le public de son pouvoir de résistance et de dénonciation. L'événement performatif de type Pocha se doit de faire appel autant au discours critique qu'à la mise en valeur d'une corporalité hétéroclite. De ce fait, plusieurs ouvrages publiés par Guillermo Gómez-Peña et ses collègues ont abordé les principes pédagogiques et les stratégies performatives du groupe. Cependant, il peut être difficile, voire impossible, d'incorporer les éléments physiques et la présence nécessaire à l'élaboration de ce type de performance par la simple lecture de ces textes. Les séminaires intensifs et les formations internationales sont donc essentiels à la diffusion des techniques. En ce sens, chaque participant devrait se faire un devoir de partager au sein de sa communauté les apprentissages et les acquis afin que d'autres happenings performatifs du genre puissent exister et prendre leurs assises dans des contextes culturels et politiques autres, où d'autres frontières existent. ◀

Notes

- 1 Cf. Nacira Guénif-Souillamas, « Le corps-frontière, traces et trajets postcoloniaux », in Achille Mbembe et al., *Ruptures postcoloniales : les nouveaux visages de la société française*, La découverte, coll. « Cahiers libres », 2010, p. 217-229. Pour la sociologue Nacira Guénif-Souillamas, le corps-frontière, particulièrement pour les individus provenant de sociétés dites postcoloniales, est un corps de résistance. Il s'agit de la corporalité vécue comme tentative de libération, une abolition des contraintes politiques, sociales, territoriales, sexuelles, qui l'accablent. Cette quête de réalisation est parfois vaine. Le corps-frontière, conscient de sa condition « limitée », vacille entre le contrôle imposé et son besoin de réaliser son utopie.
- 2 Dans la performance *The Loneliness of the Immigrant* (1979), Gómez-Peña a passé 24 heures dans l'ascenseur d'un immeuble, ligoté et emballé dans un tissu baltique.
- 3 La performance *The Couple in a Cage* fut réalisée en compagnie de l'artiste Coco Fusco et prit place dans plusieurs lieux publics et musées de l'Europe, de l'Amérique du Sud et des États-Unis, mettant en scène une nouvelle attraction : un couple d'une soi-disant tribu tout juste découverte. Les deux performeurs, vêtus de costumes primitifs, clichés et burlesques, ont passé plusieurs heures à vivre dans une cage, sous les yeux crédules de visiteurs occidentaux (cf. Coco Fusco, *English is Broken Here : Notes on Cultural Fusion in the Americas*, The New Press, 1995).
- 4 Guillermo Gómez-Peña, *Dangerous Border Crossers*, Routledge, 2000, p. 65 [notre traduction]. « And with the exception of Cambio 16, which reported that Roberto and I were a real mariachi and a gang member acting out of political desperation, the media clearly understood that our project was a performance art piece functioning as an emblematic gesture against nativism and xenophobia. »
- 5 Pour voir un exemple du type d'événement performatif mené par La Pocha Nostra, consultez le lien suivant : www.youtube.com/watch?v=8bULnwRBVBk.
- 6 Cf. Evelyn Hermann, *Shinichi Suzuki : The Man and his Philosophy*, Warner Bros Publications, 1981. Cette méthode d'apprentissage fut élaborée par Shinichi Suzuki. Elle se base sur le fait que l'enseignement peut se faire auprès de n'importe quel enfant ou individu, pourvu qu'il soit dans un environnement (ou groupe) favorable à son apprentissage.
- 7 Cf. Paolo Freire, *Pédagogie de l'opprimé*, Maspero, 1974. La pédagogie de l'opprimé, développée dans les milieux populaires brésiliens par Paolo Freire, vise à voir l'éducation comme un processus égalitaire entre le pédagogue et l'étudiant, fondé sur l'échange de connaissances et la confiance, qui favoriserait l'abolition des inégalités sociales.
- 8 Cf. Nick Cooper, *Soma : An Anarchist Therapy* [vidéo en ligne], 50 min, 2006, www.somadocumentary.com/fr.htm. La soma (une thérapie anarchiste) est une méthode d'éducation corporelle qui se base sur les principes pédagogiques du psychiatre libertaire Roberto Freire. Elle fait appel aux mouvements de la capoeira, à des jeux, à l'autogestion du groupe et à l'absence de hiérarchie pour favoriser le pouvoir d'agir du participant, valoriser une décolonisation de son corps et lutter contre l'autoritarisme latent de nos sociétés.
- 9 Les principaux exercices développés par La Pocha Nostra sont presque entièrement illustrés ou résumés dans les deux ouvrages *Exercices for Rebel Artists : Radical Performance Pedagogy* (2011) et *Ethno-Techno : Writings on Performance, Activism, and Pedagogy* (2005).
- 10 Ces ateliers d'art vocal et poétique peuvent s'apparenter aux performances textuelles de Guillermo Gómez-Peña. Il a commencé la poétisation d'un « nouveau langage » de la frontière (mi-espagnol, mi-anglais, mi-robot) dans les années soixante-dix avec son personnage Border Brujo (Sorcier de la frontière). Depuis, il a publié plusieurs livres de poésie de la frontière et réalisé plusieurs performances de *spoken words*.
- 11 Cf. Brady McCombs, « Crossing More Dangerous Than Ever for Migrants ? », *Arizona Daily Star*, 4 août 2011 ; [en ligne] www.azstarnet.com/news/blogs/borderboletin/borderboletincrossingmoredangerousthaneverformigrants/article_29360a06be311e095cfo01cc4c002e0.html.

MÉLISSA SIMARD est artiste interdisciplinaire et doctorante en littérature, arts de la scène et de l'écran (Université Laval). Elle complète un projet de thèse en recherche-crédation sur l'art performance. Elle a travaillé à des mises en scène théâtrales, a réalisé plusieurs performances dans l'espace public ou dans des lieux non conventionnels, a élaboré des œuvres médiatiques et des courts-métrages expérimentaux. En février 2013, elle a pris part au séminaire intensif de La Pocha Nostra pour artistes et activistes, à Tucson, en Arizona.

Se suivre

UNE VOLONTÉ ARTISTIQUE ET FÉMINISTE ÉMANCIPÉE DU MYTHE PÉDAGOGIQUE

► MARIE-CLAUDE G. OLIVIER



Dans le cadre de *Se suivre, soirées de performances intergénérationnelles*¹, Marie-Claude Gendron, artiste et commissaire de l'événement, a jumelé une quinzaine d'artistes afin de leur permettre d'explorer la thématique de la transmission. Cet article propose de convoquer une réflexion sur la transmission des savoirs artistiques et politiques par le biais des pratiques performatives en art actuel, à partir des duos d'artistes Diane Landry et Frédérique Laliberté, les Fermières Obsédées (F.O.) et Marie-Hélène Blay, Michelle Lacombe et Sarah Smith. Le pouvoir d'agir des sujets est examiné en relation avec le concept d'émancipation, défini par Jacques Rancière dans *Le maître ignorant*², en dialogue avec certains enjeux artistiques et féministes. Il s'agit d'analyser un transfert d'expérience qui se ferait par l'« art même », une interpénétration des pratiques qu'une compréhension souvent opaque de la « transmission » tend à masquer.

► Diane Landry et Frédérique Laliberté.
Photo : Marie-Claude G. Olivier

La relation de l'artiste avec l'autre / La question de l'intergénérationnalité au cœur de l'événement *Se suivre* évoque la possibilité de (ré)actualisation d'une génération par une autre. Ici, le préfixe *inter* signifie « la réciprocité et l'action mutuelle entre les sujets ». Les duos d'artistes illustrent comment une pratique performative s'inscrit dans ce qui la précède, comment chaque génération contribue à la suivante à travers la performance. La performance est un entre-deux-mondes, une « troisième chose » qui permet aux artistes de mettre une partie d'elles et d'eux-mêmes en dialogue (ensemble et avec les spectatrices et spectateurs) ; qui permet aussi d'émettre certaines réflexions critiques sur l'art ou sur la société. J'ai choisi d'invoquer, tel qu'annoncé, le concept d'émancipation de Rancière dans cet essai³. Pour Rancière, le rapport binaire maître/ignorant repose sur « la logique du système explicateur »⁴, selon laquelle le maître a besoin de l'ignorant pour exister, et ce dernier, dépendant des explications du maître, doit continuer d'ignorer ce qu'il sait. Les dualismes artiste/jeune artiste, artiste/spectateur, etc., sont aussi les produits des constructions sociales normées : « Les termes peuvent changer de sens, les positions peuvent s'échanger, l'essentiel est que demeure la structure opposant deux catégories, ceux qui possèdent une capacité et ceux qui ne la possèdent pas⁵. » L'émancipation repose sur la déhiérarchisation (et non l'abolition) des rôles diversifiés. Elle implique pour le maître de renoncer à ses privilèges (il doit accepter d'enseigner quelque chose qu'il ne sait pas) et pour l'ignorant de reconnaître son pouvoir d'agir.

Michaël La Chance décrit la performance de Diane Landry et Frédérique Laliberté comme une « analogie du passage » entre les deux artistes : « Les deux artistes suspendues par des filins, Diane, avec des skis de fond aux pieds, perçait des patates qu'elle passait à Frédérique (skis alpins aux pieds), qui les enfilait sur une ficelle comme pour un grand collier. Puis, Diane a percé plusieurs fois une patate pour y mettre des petites bougies d'anniversaire, laquelle patate elle a piquée sur un bâton de ski de Frédérique, avant d'allumer les petites bougies à l'aide d'un briquet à gaz. Frédérique s'est retrouvée avec deux patates ainsi illuminées au bout de ses bâtons de ski qu'elle a procédé à éteindre ensuite avec un vaporisateur d'eau qu'elle avait à la ceinture. L'analogie de "transmettre la flamme" était ainsi jouée comme un passage du relais ironique lorsque la flamme en question était une évocation festive à laquelle la "jeune artiste" répond en l'éteignant : fin de la transmission⁶. »

À première vue, le duo Landry et Laliberté semble (volontairement et ironiquement) négliger le « mythe maître/ignorant », tel que défini par Rancière, préférant mettre à l'épreuve les structures et les dynamiques du « savoir-pouvoir »⁷, dans le cadre intergénérationnel où elles se suivent.

La performance dans laquelle se rencontrent Landry et Laliberté apparaît comme une fiction : une sorte de négation de la réalité sociale savamment construite, où l'art « suspendu par des filins » se constitue en lui-même comme une multiplication des interprétations du « réel ». Les skis alpins de Laliberté, d'usage récent, et ceux portés par Landry, excessivement longs et repliés par d'étranges charnières, nous soumettent à une sorte de tension anachronique, à un choc (humoristique) des générations. Nous nous trouvons soit devant des repères temporels marquant, peut-être, l'inscription de chacune dans le milieu artistique (l'une à la fin des années quatre-vingt, l'autre au début des années deux mille), soit devant une parodie du mythe pédagogique lorsque la jeune artiste accumule sur un grand collier des instructions transmises par Landry, sous forme de patates. Mentionnons que l'objet transmis évoque de façon critique l'intérêt naturalisé (faussement naturel) des jeunes filles pour le rose, les bijoux et les princesses. La pomme de terre rappelle la transmission mère-fille des recettes de cuisine, la (re)production du « format familial », ne laissant place qu'à un désir de devenir (artiste).

Sur des airs de fête, les bâtons agrémentés de patates illuminées par l'activité de Landry, l'ignorante, la fille, la jeune artiste, (ré)affirme son autonomie en éteignant les bougies. L'expérience partagée par les artistes dans cet échange performé, un acte artistique joué à « intelligences égales », pour reprendre les mots de Rancière, a laissé place à l'individualité de chacune, les unissant à la fois. La performance a œuvré comme un continuum où chaque artiste a tenté de se situer dans le

langage de l'autre, une transmission mutuelle de leurs expériences singulières. C'est en acceptant d'entrer dans un univers qui ne nous est que partiellement montré, par le bouleversement de ce qui nous conforte, que se réalise l'émancipation (s'affranchir de l'autorité, des savoirs hégémoniques, des discours dominants, etc.). Selon Rancière, elle « commence quand on remet en question l'opposition entre regarder et agir, quand on comprend que les évidences qui structurent ainsi les rapports du dire, du voir et du faire appartiennent elles-mêmes à la structure de la domination et de la sujétion. Elle commence quand on comprend que regarder est aussi une action qui confirme ou transforme cette distribution des positions »⁸. L'objet de notre volonté de nous émanciper et de ce qui nous a été transmis est une partie de ce qui nous habite : j'y vois le relais ironique du flambeau entre maîtresse et élève, l'inscription festive d'une artiste au sein de la grande *art history*, mais encore un geste artistico-politique partagé contre les politiques homophobes de la Russie, contre la tenue des XXII^{es} Jeux olympiques d'hiver à Sotchi, aussi révélé par la patate et le ski.

Le transfert d'expérience (féministe) par l'art même / J'avancerai ici que la volonté d'émancipation et l'intention de concevoir les rôles de manière non hiérarchique sont en continuité avec les théoriciennes et les artistes féministes. À cet effet, l'écrivaine et chercheuse Helena Reckitt souligne que l'émancipation féministe dans le monde de l'art a donné lieu à une critique inéluctable du modèle dominant (masculin, blanc, hétérosexuel, etc.). Elle ajoute que les théoriciennes féministes (Simone de Beauvoir, Audrey Lorde, Judith Butler, etc.), les critiques et les historiennes de l'art (Lucy R. Lippard, Linda Nochlin, etc.) de même que les artistes, elles-mêmes théoriciennes et écrivaines (Judy Chicago, Barbara Kruger, Martha Rosler, pour ne nommer qu'elles), ont largement influencé les femmes artistes : « Le féminisme a redéfini les fondements de l'art à la fin du XX^e siècle : il a mis en lumière le contenu culturel de la différence des sexes, politisé le lien entre espaces public et privé et mis en évidence la singularité de corps définis par le sexe, la race, l'âge et la classe sociale⁹. » Inversement, un nombre important de pratiques artistiques (Coco Riot, JJ Levine, Virginie Jourdain, Women With Kitchen Appliances, etc.) vient diversifier les stratégies, les tactiques et les modes d'action d'une troisième vague féministe au Québec, notamment. C'est ce que nous pouvons observer chez les Fermières Obsédées (F.O.), un collectif explicitement féministe qui a laissé sa trace sur la toile artistique québécoise au cours de la dernière décennie.

Annie Baillargeon et Eugénie Cliche nous ont offert maintes performances carnavalesques et poisseuses, en galerie comme dans l'espace public, ici et à l'étranger. Par leur pratique artistique et le propos qui émane de celle-ci, les artistes (re)conduisent certaines ambitions envers la déconstruction des normes sociales et politiques par des gestes répétés jusqu'à l'écoeurement. Que l'on pense à « Ce soir au cinéma Roxy » (ancien cinéma Roxy, Shawinigan, Festival de théâtre de rue de Shawinigan, 2004), à Carnaval (avenue du Mont-Royal, Montréal, 2008) ou à la performance « Les bulles explosives » (La chambre blanche, Québec, Se suivre, 20 septembre 2013), les F.O. n'ont cessé de déstabiliser l'idée genrée d'une beauté immaculée. Par l'usage des archétypes virils (militaires, sportifs ou violents) et d'accoutrements hyperféminins, les F.O. se transforment en une horde de « meneuses de claques » qui exécutent le spectacle débordant avec cran, par l'appropriation de ses effets.

Dans leur performance « Les bulles explosives », accompagnées de la comédienne Isabelle Lapierre et de la pianiste Marie-Hélène Blay, les Fermières Obsédées ont fait leur entrée à La chambre blanche en rampant à travers la foule, chacune apportant avec elle un produit tomate : une tomate bien ronde et rouge, « génériquement modifiée », une boîte de tomates grand format, la tomate multitâche ainsi qu'une tomate enveloppée à l'intérieur d'un chiffon blanc. Cette dernière ne s'est laissé deviner qu'au moment où le chiffon, enfoncé dans la bouche de la Fermière, s'est taché de rouge (une image qui rappelle l'artiste Matthew Barney dans le célèbre cycle *Cremaster*). Qui plus est, la performance rendait intelligible l'étiquette de la consommation, référant à la fois aux stéréotypes de genre et à la logique de marché à laquelle l'art tend parfois

à résister. Le spectacle amorcé par les Fermières a ensuite basculé dans un registre hystérique agrémenté de gazous leur servant de voix. Enivrées par la profonde noirceur de l'orgue, nous prévenant de la merveilleuse dangerosité de l'événement par le port de casques de hockey dorés, deux ailières ont ensuite renversé le contenu de deux boîtes de tomates grand format, chacune de leur côté, sur le grand canevas couvrant le sol et délimitant leur terrain de jeu. Au milieu de l'arène simulée, pendant que la « joueuse de centre » battait les cymbales d'un tempo lent presque stoner doom, les deux autres attaquantes se sont affalées dans des bouquets de ballons blancs, les faisant exploser avec ravissement.

L'intensité du piano, le synchronisme des cymbales servant de métro-
nome, les ballons (dont certains étaient remplis de jus de tomate) qui explosaient sous le poids des corps, composaient un bordel enivrant, de plus en plus audible, sale et odorant. Le tout semblait ramener la fantaisie : celle qui n'est pas consensuelle, celle qui n'est pas belle, à l'intérieur d'une société normative métaphorique, mais si réalistement performée¹⁰.

Au moment où le spectacle semblait atteindre son apothéose, les trois Fermières ont repoussé les limites du divertissement en entamant une grande bataille digne de la peinture d'histoire, annoncée par trois caisses de tomates entrechoquées. Après avoir ainsi couronné la défaite du « réel » au profit de l'expérience performée, elles ont écrasé le reste des tomates, rappelant la fête des vendanges, avant d'effectuer, les unes à la suite des autres, une chorégraphie discontinuée dans les vagues houleuses du canevas secoué. Les F.O. ont ensuite hissé l'immense toile juteuse et bariolée de rouge, révélant à notre grande surprise le drapeau

canadien bafoué. Puis, sur l'air distordu de l'Ô Canada, elles ont grimpé sur le podium, vêtues désormais de leur sarrau, mais toujours sales, affichant une fierté complètement grotesque. La transmission pouvait continuer, le spectacle s'était donné à voir par lui-même comme « l'autoportrait du pouvoir à l'époque de sa gestion totalitaire des conditions d'existence »¹¹.

Si Rancière nous met en garde contre le « modèle pédagogique de l'efficacité de l'art »¹², c'est que nous pourrions être tentés d'établir un rapport de cause à effet entre l'art et l'émancipation, sur la base de procédés de subversion (la parodie et l'ironie, notamment) ou de l'emploi d'une métaphore de la société de consommation, du « type féminin »¹³, etc. Il n'en demeure pas moins que les dernières performances des Fermières Obsédées sont marquées par un commentaire critique sur le corps d'autant plus fort depuis qu'elles s'exposent enserrées par des gaines de couleur chair. Un costume « sexy », qui fait rire ou qui dérange. Au moment où l'agentivité sexuelle des femmes, l'acceptation des femmes trans* au sein du mouvement féministe, la reconnaissance du travail du sexe ou le port du voile islamiste, par exemple, font débat, les Fermières Obsédées incorporent certains de ces enjeux, et plus encore. Alors qu'elles posent devant le drapeau, je pense aux enjeux de justice reproductive, à la menace des politiques antiavortement d'un gouvernement qui s'oppose au droit de choisir. Je pense aux populations autochtones, aux femmes disparues et aux territoires volés. Quand la performance des Fermières Obsédées trace ainsi son chemin en moi, je sais que la violence systémique ne pourra pas atteindre ma volonté de penser, de voir et de faire autrement.



> Les Fermières Obsédées, 2013. Photo : Marie-Claude G. Olivier.

Pour une (ré)animation de l'histoire de l'art féministe /

Alors que les débats politiques tentent d'usurper les discours féministes à des fins conservatrices, voire électoralistes (crise de la laïcité), la reconnaissance institutionnelle des femmes artistes et de l'art féministe n'est pas acquise. Suivant ce constat, lors de son passage au festival de performances *VIVA ! Art action* à titre de conférencière invitée, l'artiste, historienne de l'art et commissaire Tamar Tembeck soulignait l'importance de se pencher sur les enjeux de réanimation du patrimoine de l'art féministe, face à sa réappropriation par une histoire de l'art qui présuppose une égalité atteinte. Selon Tembeck, la transmission intergénérationnelle prend une importance fondamentale et se manifeste de diverses façons : par le souci (comme artiste, spectatrice-spectateur, écrivaine-écrivain, etc.) de s'inscrire en continuité avec les discours et pratiques artistiques et féministes qui nous ont précédés, par l'appropriation et la citation d'autres artistes, notamment¹⁴. On peut penser à Marina Abramović (elle a, faut-il le mentionner, donné énormément de visibilité à la performance féministe dans le milieu institutionnel de l'art) et à Dayna McLeod¹⁵ qui, chacune à leur manière, ont « poursuivi » l'œuvre *Cut Piece*, réalisée en 1964 par Yoko Ono. Sous cet angle, le terme connoté de *vague* (référé habituellement à la succession des différents courants féministes dans le temps) ne peut référer qu'à son mouvement continu et interpénétrant, à sa fluidité, à sa non-fixité.

C'est d'ailleurs par cette non-fixité que l'émancipation gagne à être pensée. Plus qu'un concept philosophique ou théorique, le terme mis en pratique échappe à une démarche universelle. Certaines conditions, cependant, nous permettent d'en saisir les contours (flous). Par exemple, en m'appuyant sur le concept de l'émancipation rancérienne, j'ai montré comment le transfert de connaissances, dans le cadre artistique, doit impliquer une volonté de déhiérarchiser les catégories (maître/ignorant, artiste/jeune artiste, artiste/spectateur) et d'en faire valoir leur porosité. J'ai également souligné l'importance de l'intergénérationnalité ainsi que la reconnaissance d'un pouvoir d'agir dans lequel le voir, le dire et le faire agissent simultanément. Ceci dit, je conclurai sur une description de la performance de Michèle Lacombe et Sarah Smith et vous laisserai, cette fois-ci, poursuivre « une nouvelle aventure intellectuelle »¹⁶.

Sarah Smith arrive dans la salle avec un balluchon noir dans lequel se trouve un tas de pierres. Un balluchon qui n'est pas sans rappeler notre bagage personnel : notre position sur l'échiquier politique, notre bagage culturel, nos privilèges. Elle se met à casser les pierres blanches qui ressemblent à de la craie à l'aide d'une masse, se lance dans leur désintégration. Le bruit sourd de la masse qui frappe le sol rythme les pas de Michèle Lacombe qui marche lentement dans la salle, à travers les spectatrices-spectateurs. Lacombe tient un morceau de pierre blanche dans son chandail noir, qu'elle chiffonne dans sa main. Comme un mal

de ventre, le visage sans sentiment, elle entache le chandail noir. De son pied, elle pousse un caillou, traçant ainsi son chemin. À un certain moment, Smith secoue le drap noir, laissant sur le sol un amas de pierres concassées. Bientôt, les deux artistes ont le visage voilé, l'une du drap noir maculé de poussière blanche, l'autre de son chandail relevé sur son visage, qui porte les traces de la pierre longtemps frottée. Avec leurs pieds, les artistes poussent énergiquement le tas de roches jusqu'à un cube blanc, placé contre le mur de la galerie, puis le font disparaître sous les roches. Elles découvrent finalement leur visage, saisissent le drap qui recouvrait Smith et le secouent vigoureusement. La salle se remplit d'un nuage de poussière étouffante. Le noir n'est plus noir, le blanc n'est plus blanc. Les artistes plient le drap noir imprégné de craie à la manière d'un drapeau, lors des cérémonies funéraires militaires. Le drapeau noir ainsi plié est déposé sur le socle blanc. ◀

Photos : Marie-Claude G. Olivier

Je tiens à remercier très sincèrement Michaël La Chance, qui a accepté de lire et de commenter cet article avant sa parution.

Notes

- 1 *Se suivre, soirées de performances intergénérationnelles* est un événement commissarié par Marie-Claude Gendron et présenté à La chambre blanche (www.chambreblanche.qc.ca) de Québec les 20, 26 et 27 septembre 2013.
- 2 Jacques Rancière, *Le maître ignorant* : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle, Fayard, 1987, 234 pages.
- 3 Dans *Le spectateur émancipé*, un ouvrage dédié à la question du spectateur dans l'art contemporain, Rancière revient sur son livre *Le maître ignorant*, dans lequel il remet en question le dualisme autoritaire maître/élève dans la poursuite de la connaissance : « Le Maître ignorant exposait la théorie excentrique et le destin singulier de Joseph Jacotot qui avait fait scandale au début du XIX^e siècle en affirmant qu'un ignorant pouvait apprendre à un autre ignorant ce qu'il ne savait pas lui-même, en proclamant l'idée de l'égalité des intelligences et en opposant l'émancipation intellectuelle à l'instruction du peuple. » (J. Rancière, *Le spectateur émancipé*, La fabrique, 2008, p. 7.)
- 4 *Id.*, *Le maître et l'ignorant*, op. cit., p. 15.
- 5 *Id.*, *Le spectateur émancipé*, op. cit., p. 19.
- 6 Michaël La Chance, communication personnelle.
- 7 « [I]l n'y a pas de relation de pouvoir sans constitution corrélatrice d'un champ de savoir, ni de savoir qui ne suppose et ne constitue en même temps des relations de pouvoir. » (Michel Foucault, *Surveiller et punir : naissance de la prison*, Gallimard, 1975, p. 35.)
- 8 J. Rancière, *Le spectateur émancipé*, op. cit., p. 19.
- 9 Helena Reckitt, *Art et féminisme*, Phaidon, 2005, p. 12.
- 10 Cf. Marie-Claude G. Olivier, « Canada Fancy » [en ligne], *Projet vivarium*, octobre 2013, réf. du 31 octobre 2013, www.projetvivarium.org/news/?tag=La+chambre+blanche.
- 11 Guy Debord, *La société du spectacle*, Gallimard, 1992, p. 26.
- 12 J. Rancière, *Le spectateur émancipé*, op. cit., p. 59.
- 13 *Cf. ibid.*, p. 57.
- 14 Cf. Tamar Tembeck, « The Feminist is Present », conférence présentée lors du colloque « Enjeux féministes et performance », dans le cadre du festival *VIVA ! Art action*, le 4 octobre 2013.
- 15 Cf. Dayna McLeod, « Cougarlicious point final » [en ligne], *Cougar for a Year*, La Centrale Galerie Powerhouse, 31 mai 2013, réf. du 31 octobre 2013, www.cougarthis.com.
- 16 J. Rancière, *Le spectateur émancipé*, op. cit., p. 28.

MARIE-CLAUDE G. OLIVIER est candidate à la maîtrise en histoire de l'art avec concentration en études féministes à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ses recherches consistent à observer sous quelles formes se développe une troisième vague féministe au Québec, à partir des différents débats féministes actuels, et du déplacement de certaines problématiques vers une posture plus inclusive. Elle s'intéresse principalement au champ des théories postmodernes et queer libertaires ainsi qu'à la manière dont les pratiques d'art engagé et activiste favorisent l'émergence de nouveaux discours théoriques par l'action collective. Elle travaille actuellement sur les collectifs Les Fermières Obsédées et Women with Kitchen Appliances. Elle milite au sein du PINK BLOC Montréal, un collectif queer et féministe né de la grève étudiante. Elle est membre du collectif *Projet Vivarium* (projetvivarium.org), qui s'intéresse aux pratiques performatives féministes en art.



> Michèle Lacombe et Sarah Smith, *ghosts/esprits*, 2013. Photo : Emmanuelle Duret.



SOIRÉES DE PERFORMANCES EN MARGE DE L'AFFAIRE DULAC

► JONATHAN LAMY

Ô Lucky Man ! 30 août 2013

Devant le trouble dans lequel nous a plongés l'affaire David Dulac, la meilleure chose à faire demeurait d'organiser une soirée de performances. C'est ce qu'ont fait Hugo Nadeau et Karine Turcot, au Lieu, centre en art actuel. La soirée *Ô Lucky Man !* fournissait une occasion précieuse de réfléchir ensemble à ce qu'impliquent l'accusation et la condamnation de l'artiste, d'y répondre, de réagir en continuant à créer, à performer. Les deux commissaires ont rédigé un texte qui prend l'allure d'un manifeste inquiet :

« Dans ce contexte où notre silence est étudié et mis à prix, qu'un artiste, par ses gestes épouvantables, réussisse à grogner plus fort que le bruit ambiant des médias, sanctuaire du tabou, est étonnant. Or cette capacité à l'étonnement et de s'exprimer plus fort que la masse est ce qui définit une partie de ce grand concept qu'est la liberté, à mon avis. » (Simon Douville, *Une leçon de médias, d'art et de liberté de penser*)

En réaction au récent jugement de la Cour du Québec qui déclare David Dulac coupable de menace de mort, les artistes se rassemblent pour une présentation publique. L'intention est de s'arrêter, le temps d'une soirée, sur la persistance de la pertinence artistique et du pouvoir citoyen, faire comme si ces éléments de liberté n'étaient pas, par tant de zones creuses, passés outre ou menacés.

Le paragraphe 207 du jugement de David Dulac dit qu'il "demeure conforme à lui-même, c'est-à-dire contestataire de l'autorité, intolérant vis-à-vis de la censure, n'aimant pas les consignes et voulant les déjouer". Il nous paraît absurde, voire menaçant qu'un artiste puisse être condamné et condamnable à partir de critères constituant d'importantes assises pour les artistes. Ainsi, comment ne pas réagir quand ces traits chers à l'esprit artistique jouent un rôle crucial dans la preuve de son infraction ? Comment ne pas interroger certaines réflexions, simplifications, mises en contexte dans la récente condamnation de David Dulac ?

S'il est vrai qu'on ne peut pas tout faire ou tout dire au nom de la liberté d'expression et de la création artistique, il est vrai qu'on ne peut chercher à la museler lorsqu'elle nous ébranle. Comment ignorer la somme de restrictions qui nous incombent déjà ? Partout où l'on ose mettre les pieds, une bravade d'interdits est passée par là, mise en place afin de régir comportements et lieux. Il serait souhaitable de se rappeler que les grandes sociétés (dynasties, civilisations) étaient marquées par la tolérance et nourrissaient l'art et la culture. Inversement, la valorisation de la loi (dicta) et de l'ordre est le propre de civilisa-

tions décadentes. On attend de la liberté qu'elle s'émerveille d'exister en ne touchant à rien. L'espace emblématique offert à l'autorité dans notre culture est symptôme d'un abandon de notre maturité, cache une carence d'idées créatives face aux problèmes que nous générons, qui s'accumulent et sur lesquels une minorité seulement a le droit de se pencher.

Dans une structure sociale basée sur la réprimande, où des changements aux législations les plus diverses, parfois les plus drastiques, surviennent sans consultation, le jugement récent de David Dulac nourrit l'inquiétude tout en nous brouillant. La différence est grave entre l'innocence et la culpabilité dans un pays qui n'accorde aucune confiance dans le jugement de ses citoyens. Si les rites reliés à la politique intéressent si peu aujourd'hui, c'est que ces derniers paraissent incontestables. Si, comme le jugement envers David Dulac le mentionne, "il y avait des raisons de craindre l'étape suivante de l'artiste", il y a sans doute plus à redouter des fluctuations de nos réglementations, associées à une idéologie punitive impénétrable.

L'artiste, plus que simple créateur, est un vecteur de la société à laquelle il appartient. Par la nature de son travail, mais aussi par la façon dont celui-ci est reçu, il est doté de cette capacité à nous révéler les tares et les forces qui nous sont propres. Et, puisque la réception-réaction de l'œuvre, même si attendue, n'appartient pas à l'artiste, il nous importe aujourd'hui, autant comme artistes que spectateurs, d'assumer notre implication dans cette société, de prendre position et d'offrir avec le langage qui nous est propre une réplique à ce jugement. »

Le texte d'Hugo Nadeau et de Karine Turcot donne le ton à la soirée. Les commissaires avaient également demandé à chaque artiste invité de soumettre la proposition de sa performance, qui était lue avant l'action. En regard de l'affaire Dulac, la démarche n'était pas anodine, puisque cette histoire a commencé, justement, à cause d'une proposition (remise dans le cadre d'un cours d'art à l'université). Si l'artiste-étudiant, à mon avis, n'avait pas l'intention de mettre en œuvre la sienne, les performeurs de la soirée *Ô Lucky Man !* ont bien entendu réalisé les leurs.

Celle de Simon Douville était : « Je vais simplement lire le texte que j'ai écrit pour mon blogue. Le reprendre et le pousser un peu plus, le rendre plus personnel, moins "article". Le retravailler sans autres formes de procès. Ça va prendre la forme d'un essai libre avec digressions, en quelque sorte. » Sa lecture, volontairement peu performative (mise à part une cigarette allumée), a posé les bases de la discussion. Il faut dire que,

parmi toute la couverture médiatique du procès de David Dulac, le texte de Simon Douville¹ est un des seuls qui pose de véritables questions, avec les articles particulièrement étoffés de René Lemieux et de Simon Labrecque dans la revue *Trahir* (qui a aussi mis en ligne le texte du jugement dans son intégralité)².



► Simon Douville



► Adam Bergeron

Adam Bergeron a ensuite mis en place un talk-show improvisé et participatif. S'effaçant en quelque sorte comme performeur, il a animé une discussion avec le public, invitant les personnes présentes à donner leur point de vue sur l'université et l'enseignement des arts. À partir d'un extrait du texte *The False Principle of our Education* (1842) de Max Striner³ (qui était aussi sa proposition), la performance a pour ainsi dire « fonctionné » et donné lieu à une véritable agora citoyenne, fournissant un trop rare moment de réflexion collective et de parole libre.

Hugo Nadeau a pour sa part célébré une improbable messe en l'honneur de David Dulac, qui était d'ailleurs présent à l'événement, y agissant comme caméraman. « Mon intervention se rattache à la confiance, la tolérance et le droit à l'erreur. Ici, dans le cas d'une maladresse commise sans geste », écrivait Nadeau dans sa proposition. Après quelques interactions avec le

public où se mêlaient le comique et une certaine agressivité (renverser la bière de quelques spectateurs, en tirer quelques autres par le cou avec une ceinture), le performeur a fait tourner une balance bricolée (symbole de la Justice) jusqu'à ce que ses fils s'emmêlent. Il a ensuite revêtu un habit de prêtre, officiant un rituel collectif à la fois expiatoire et transgressif, afin d'« aider nos fautes à s'évader », comme il le notait dans son avant-projet.

Deux haut-parleurs diffusaient le texte de Maude Veilleux, qu'elle lisait depuis un endroit où elle s'était confinée. Sa proposition : « Suite à l'affaire Dulac, je me suis questionnée sur l'idée du menaçant. [...] Je ne serai pas sur place, je serai à Montréal. Je me garderai de me mettre en danger devant vous. Vous ne pourrez pas m'atteindre. » Les spectateurs devenaient ainsi les otages non pas de la présence, mais de l'absence de la performeuse. L'action refusait la performance en tant que mise en danger de l'artiste (et, éventuellement, du public). Chacun étant hors de portée, l'artiste et le public ne pouvaient constituer des menaces l'un pour l'autre.

Steven Girard a plutôt choisi d'investir cet espace de jeu et de crainte entre l'artiste et le public, proposant une « envolée d'absurde » car, comme il le notait également dans sa proposition, « l'absurde est encore la seule chose qui nous reste pour faire face à ce non-sens

grandissant que nous construisons tous chaque jour ». Se présentant nu comme un ver et écrivant « nous allons tous mourir » sur le mur, le performeur a réalisé une suite d'actions assez complexes, qui visaient à « rappelle[r] un enterrement » et où l'on pouvait déceler certains clins d'œil aux performances de David Dulac. Un des moments forts de la manœuvre s'est manifesté lorsqu'après avoir confisqué les téléphones portables du public, le performeur, ayant sur la tête un étrange casque de plexiglas au-dessus duquel il avait posé une plante dans un pot, s'est approché de certains spectateurs pour leur cracher au visage. Sur la vitre, la salive s'écoulait comme sur une prison transparente.

Pour sa performance intitulée *La limite a-t-elle une fin ?*, Karine Turcot voulait questionner « l'idée de "fin" en termes de finitude ou de raison d'être ». Elle nous avertissait : « Un ou des serpents morts seront utilisés, je serai en partie ou totalement dévêtue. Il y aura des connotations tantôt sexuelles, tantôt morbides. Comme Stig Dagerman l'aura si bien exprimé dans son essai *Notre besoin de consolation est impossible à rassasier*, mon but (qui est propre à l'artiste) sera de susciter un questionnement... mieux : de vous toucher. »

Imperturbable tout au long de son action, Karine Turcot nous a d'abord présenté une photographie d'elle nue, qu'elle a découpée pour y introduire de petits serpents à travers les

seins et le sexe. Elle s'est ensuite dévêtue et, avec du ruban gommé, s'est attaché des serpents de plus grande taille (inertes eux aussi, mais bien réels) autour des cuisses et de la poitrine, pour enfin s'en couvrir le visage. Luttant avec le poids et la rigidité des reptiles, puis avec sa difficulté à respirer, elle a mis fin à la performance, répondant au titre qu'elle lui avait donné, ayant atteint sa propre limite.

Jusqu'où peut-on aller ? La question était posée par chaque performance. C'était aussi, à mon sens, le questionnement que David Dulac a poussé à l'excès. Chaque artiste de la soirée *Ô Lucky Man !*, sans nécessairement prendre directement position dans le débat entourant cette affaire délicate et complexe, a fourni, par la création, des éléments de réplique à cet événement. Jusqu'où peut-on aller face à la judiciarisation de la pratique artistique et à l'accroissement de la censure ? Jusqu'où peut-on aller dans un monde où la peur attise la fermeture d'esprit et où le sensationnalisme fait les manchettes ? Jusqu'où peut-on aller dans la transgression ? Dans le cadre de l'université ? De la performance ? Cette soirée organisée par Hugo Nadeau et Karine Turcot était un geste d'implication sociale et de solidarité comme il n'y en a pas assez de nos jours. Souhaitons que ce soit le départ d'une réflexion entourant cette affaire sur laquelle il reste beaucoup de choses à écrire et à penser.



> Hugo Nadeau



> Karine Turcot

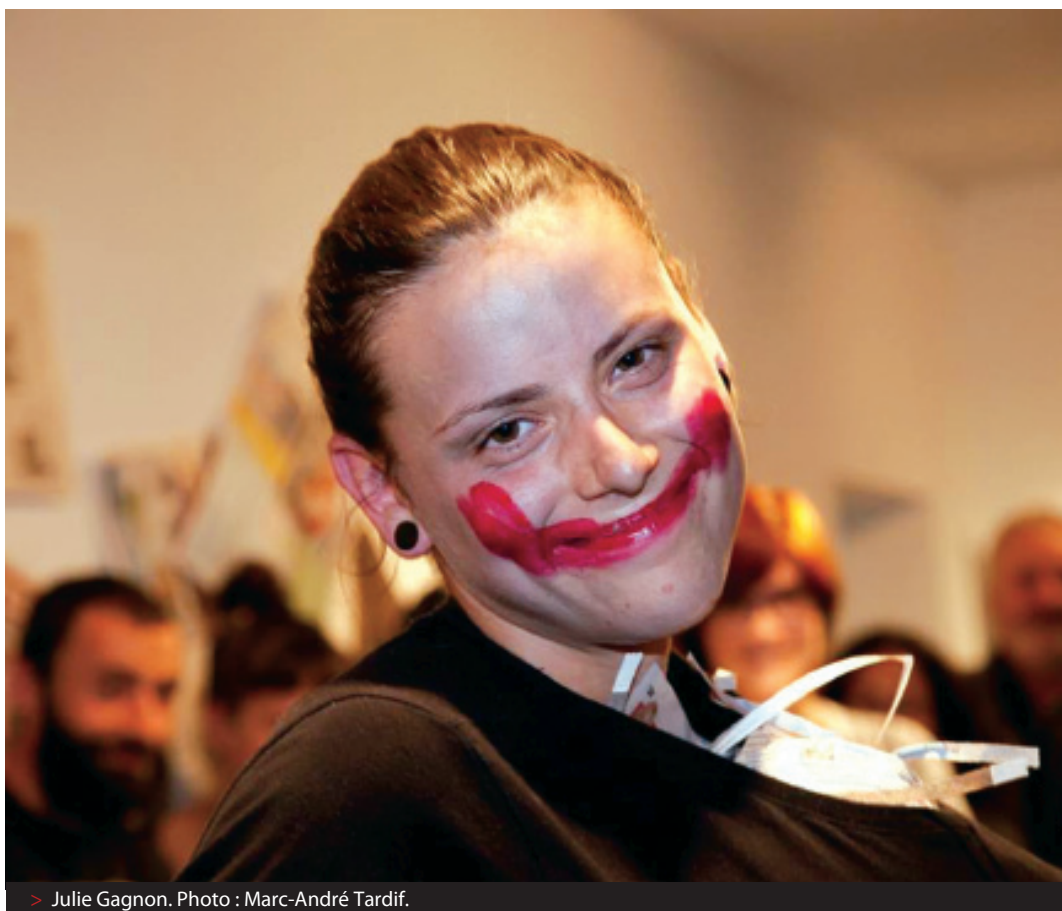
Sortez-les, vos Kodak ! 2 octobre 2013

Dans le cadre du lancement du numéro 115 (Performatifs) de la revue *Inter* et du catalogue de la Rencontre internationale d'art performance 2012, l'équipe du Lieu, centre en art actuel, avait convié David Dulac ainsi que Julie Gagnon à présenter une performance. Certains médias, *Journal de Québec* et Radio X en tête, ont profité de l'événement pour poursuivre leur acharnement sensationnaliste sur l'affaire Dulac¹. Ce qui devait être une belle occasion pour l'artiste de renouer avec l'art action, de continuer à créer, a pris des proportions démesurées. Devant ce dérapage intéressé, une décision concertée s'est imposée : la performance devait être annulée. L'annonce en a été faite au public, aux quelques journalistes, présents ainsi qu'aux deux policiers en civil au moment même où elle aurait dû avoir lieu.

Désormais seule performeuse de la soirée, Julie Gagnon a aussitôt investi l'espace, la tête couverte d'une cagoule noire et une bière à la main. Un certain doute s'installait quant à l'identité de l'artiste, qui a bandé les yeux de cinq spectateurs, les plaçant au fond de la salle pour toute la durée de la performance, à la manière d'un peloton d'exécution. Oscillant entre des images violentes, inquiétantes, et d'autres, fortement ironiques, elle a écrit au mur : « L'homme raisonnable a dit : *on ne doit pas faire une performance en état d'ébriété* », puis « *On ne doit pas mettre la sécurité du public en danger.* » Julie Gagnon a ensuite laissé tomber des clous et des marteaux au sol, a choisi un autre spectateur, le déguisant en lapin et lui posant des menottes en fourrure rose, pour lui demander de distribuer quelques exemplaires du *Journal de Québec*, avec l'instruction au public d'en prendre une page et de la clouer au mur.

Spontanément, plusieurs personnes se sont levées pour crucifier les feuilles de chou. Pendant cette action collective qui formait un joyeux bordel, Julie Gagnon s'est mise à se rouler dans les pages de journal épargnées. L'artiste a par la suite sorti une déchiqueteuse et, encore là, le public ne s'est pas fait prier pour participer, formant une file pour réduire en lambeaux ce symbole du traitement médiatique grossier de l'affaire Dulac. En ce sens, l'action poursuivait la réflexion critique proposée par la soirée *Ô Lucky Man !* Poussant à son comble l'ironie quant à la présence de journalistes à l'événement, Julie Gagnon, après avoir rempli son chandail de ce qui restait du *Journal de Québec*, s'est tracé une bouche de clown avec du rouge à lèvres et s'est adressée ainsi aux médias : « Voilà, c'est le temps, sortez-les, vos Kodak ! » Sur cette image volontairement grotesque, la performeuse a conclu en disant : « Merci, mais non merci. »

Dans l'ambiance pour le moins particulière qui régnait au Lieu ce soir-là, l'action s'avérait d'une pertinence foudroyante. Les journalistes (et les policiers), qui y mettaient fort probablement les pieds pour la première fois, ne semblaient pas tout à fait à l'aise. Certains s'étaient en quelque sorte déguisés et se présentaient comme de simples curieux lorsqu'on les abordait. Ils sont néanmoins restés



> Julie Gagnon. Photo : Marc-André Tardif.

sur place malgré l'annulation de la performance de David Dulac et le fait qu'il ne soit pas sur les lieux pour couvrir, photographier ou filmer l'action de Julie Gagnon. Le public n'était pas dupe de cette présence assez peu subtile. La plupart des spectateurs s'en amusaient, or il demeurait tout de même dans l'espace une forme de tension causée par cette inhabituelle cohabitation des médias de masse et du public d'art performance, mais aussi par l'intrigue du déroulement de l'événement. Qu'allait-il se passer ? Peu de gens le savaient. La soirée a ainsi formé en elle-même une œuvre performative. Il fallait voir le caméraman de Radio-Canada, les deux pieds dans les clous placés au sol par la performeuse, tenter de filmer l'action qu'elle exécutait et participant ainsi, de sa seule présence, à la performance.

Malgré cette image savoureuse, et malgré l'habile leçon de performance servie par Julie Gagnon, il n'est pas certain que les médias changent quoi que ce soit à leur attitude par rapport à l'affaire Dulac. Le cirque recommandera-t-il si la cause est entendue en appel ? Combien de temps faudrait-il attendre avant que David Dulac ne puisse présenter une performance ? Dans quel contexte pourrait-il le faire ? Décidément, cette histoire invraisemblable et son traitement médiatique carrément crapuleux révèlent le poulx, et le pus, de notre époque frileuse et délirante. Mis à part une poignée de « diagnostics » sur son « cas », peu de gens se sont prononcés publiquement sur l'affaire Dulac. On peut souhaiter que quelques-uns osent le faire dans la prochaine livraison d'*Inter*. ◀

Photos : Emmanuelle Duret, sauf indication contraire.

Notes

- 1 Voir son blogue au www.joursclaustrophobes.wordpress.com.
- 2 Voir leur site au www.trahir.wordpress.com.
- 3 On peut le trouver en ligne au www.theanarchistlibrary.org.
- 4 Écouter notamment l'entrevue de l'émission au www.quebec.radiox.com/emission/le_retour_de_radio_x/article/david_dulac_accuse_de_menaces_de_mort_en_spectacle.

JONATHAN LAMY est chercheur postdoctoral au Centre interuniversitaire d'études sur les lettres, les arts et les traditions (CELAT) de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Ses recherches portent sur l'art performance, l'amérindianité et la littérature québécoise. Il a publié deux livres de poésie aux Éditions du Noroît : *Le vertige dans la bouche* et *Je t'en prie*. Il entretient également une pratique en performance, dans laquelle il conjugue la poésie sonore, la poésie action et l'intervention dans l'espace public.

ALASTAIR MACLENNAN

RAIL LAIR ET WORKSHOP

► FRÉDÉRIQUE HAMELIN

De passage à Québec en novembre 2013, l'artiste irlandais Alastair MacLennan présentait son exposition *Rail Lair* au Lieu, centre en art actuel. Un séjour éclair, soit, mais ô combien généreux puisque l'artiste, en plus d'y présenter deux performances, s'engageait à donner un *workshop* intensif à une dizaine de jeunes artistes.

Rail Lair

À l'envers et inclinés à 45 degrés, une série de dessins occupant toute la longueur des murs de la galerie présente des lignes sinueuses décrivant simplement et clairement le mouvement du poignet et de l'avant-bras de l'artiste. Puis, en contraste avec la gestuelle fluide des traits du dessin se trouve également dans la pièce une grande boîte sur pattes, faite de bois et de broche.

C'est dans cette boîte que se déroulera la première performance de MacLennan. Le soir

du vernissage, l'artiste s'y installera et y gonflera lentement des ballons translucides. Aussi, à quatre reprises, il prendra dans ses mains un calepin pour en consulter les pages vides quelques secondes. Ces simples actions plutôt douces au départ s'avéreront dérangeantes par la suite, le grincement du caoutchouc s'intensifiant à mesure que la boîte se remplira de ballons. Après une quarantaine de minutes, l'artiste quittera la boîte dans un vacarme assourdissant, chacun de ses mouvements déclenchant un son strident.

La seconde performance de l'artiste sera présentée sur la rue du Pont, devant la galerie, le dernier soir de l'exposition. Avec des gestes lents, MacLennan fera d'abord planer une mince et légère feuille de plastique au-dessus de la tête des spectateurs, laissant entendre le bruit subtil du papier froissé par le vent. Puis, en un geste

plus rapide, il se versera un seau d'eau sur la tête avant d'entamer une série d'actions plus lentes et douces. Ensuite, encore une fois, MacLennan se versera un deuxième seau sur la tête, mettant ainsi officiellement fin à sa performance, et par le fait même, à son exposition.



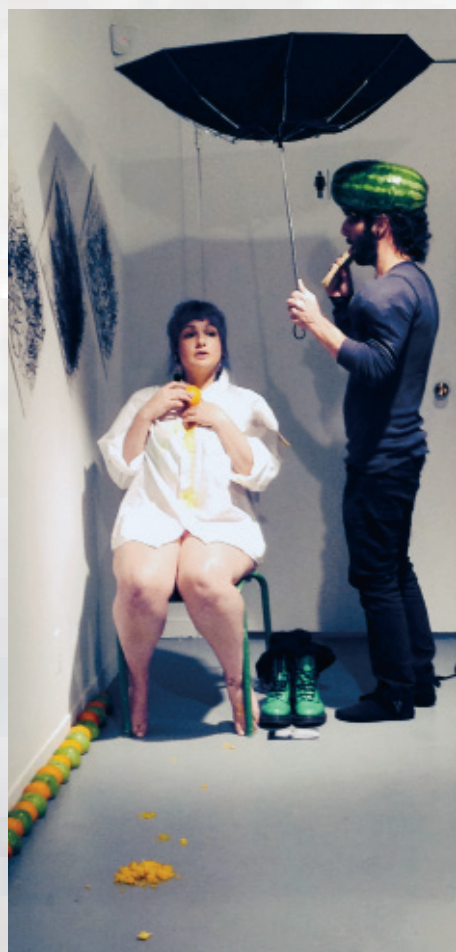
> Alastair MacLennan. Photos : Laurent Lalonde.

Workshop, 22 novembre 2013

Ayant comme fils conducteurs le développement de la concentration et l'interaction, l'atelier donné par MacLennan s'est présenté sous forme d'exercices performatifs, stimulant de différentes manières la flexibilité, l'adaptabilité, la spontanéité et la créativité de l'esprit.

Après trois jours consécutifs de travail intensif, les participants étaient amenés à présenter des performances solos simultanées lors du dernier soir de l'exposition. D'une vingtaine de minutes seulement, l'expérience fut quelque peu expéditive et chaotique, mais s'avéra tout de même rythmée, amenant le public à se déplacer à travers les actions, à l'intérieur comme à l'extérieur de la galerie.

Artistes participants au workshop : Mariane Béliveau, Mélissa Correia, Emmanuelle Duret, Julie Fiala, Andrée-Anne Gauthier, Marie-Claude Gendron, Steven Girard, Frédérique Hamelin, Jean-Michel René et Sarah Smith. Christophe Barbeau et Geneviève Robitaille ont également participé à la soirée de performances. ◀



> Andrée-Anne Gauthier et Steven Girard.



> Emmanuelle Duret

Photos : Patrick Dubé, Laurent Lalonde, Michaël La Chance et Étienne Baillargeon.



> Jean-Michel René et Steven Girard.



> Geneviève Robitaille et Sarah Smith.



> Portrait de Marina Abramović, 2012 © 24 ORE Cultura S.r.l. et Laura Ferrari. Courtoisie de Marina Abramović Archive.

ABRAMOVIĆ VIES ARTIFICIELLES

► CATHERINE GIRARDIN

Pour certains performeurs et critiques, les *reenactments* dénaturent le *performance art*. Marina Abramović considère plutôt la « reperformance » comme un moyen de garder cet art vivant, une compensation de la faible survivance des traces matérielles, bref une lutte contre la disparition imminente des performances. La reperformance ne serait-elle pas une forme muséale de l'art performance, symptomatique du passage de cet art vu comme alternatif vers son intégration dans l'histoire de l'art ?

Avec ses expositions-reperformances *Seven Easy Pieces* (2005) et *The Artist Is Present* (2010) ainsi que le Marina Abramović Institute (MAI), Marina Abramović entend protéger le legs spirituel et intellectuel de l'art performance. Méthode de base de cette entreprise de documentation et de conservation, la reperformance telle qu'elle la conçoit s'érige en modèle, posant des règles éthiques et pratiques pour la reconstitution de l'art performance. Dans cet esprit, Abramović se plie aux suivantes :

- Demander la permission de l'artiste ;
- Payer les droits d'auteur à l'artiste ;
- Performer une nouvelle interprétation de la pièce ;
- Exposer le matériel original : photographies, vidéos, reliques ;
- Exposer une nouvelle interprétation de la pièce¹.

Abramović préfère le terme *reperformance* à celui de *reenactment*, sans doute parce que ce dernier contient le verbe *to act* (jouer, acter) associé au théâtre. La reperformance est moins une réponse à la question de la reproductibilité de l'art performance que la mise en forme d'une interprétation des performances des années soixante et soixante-dix, basée sur une « partition »² élaborée à partir de documents considérés comme survivants.

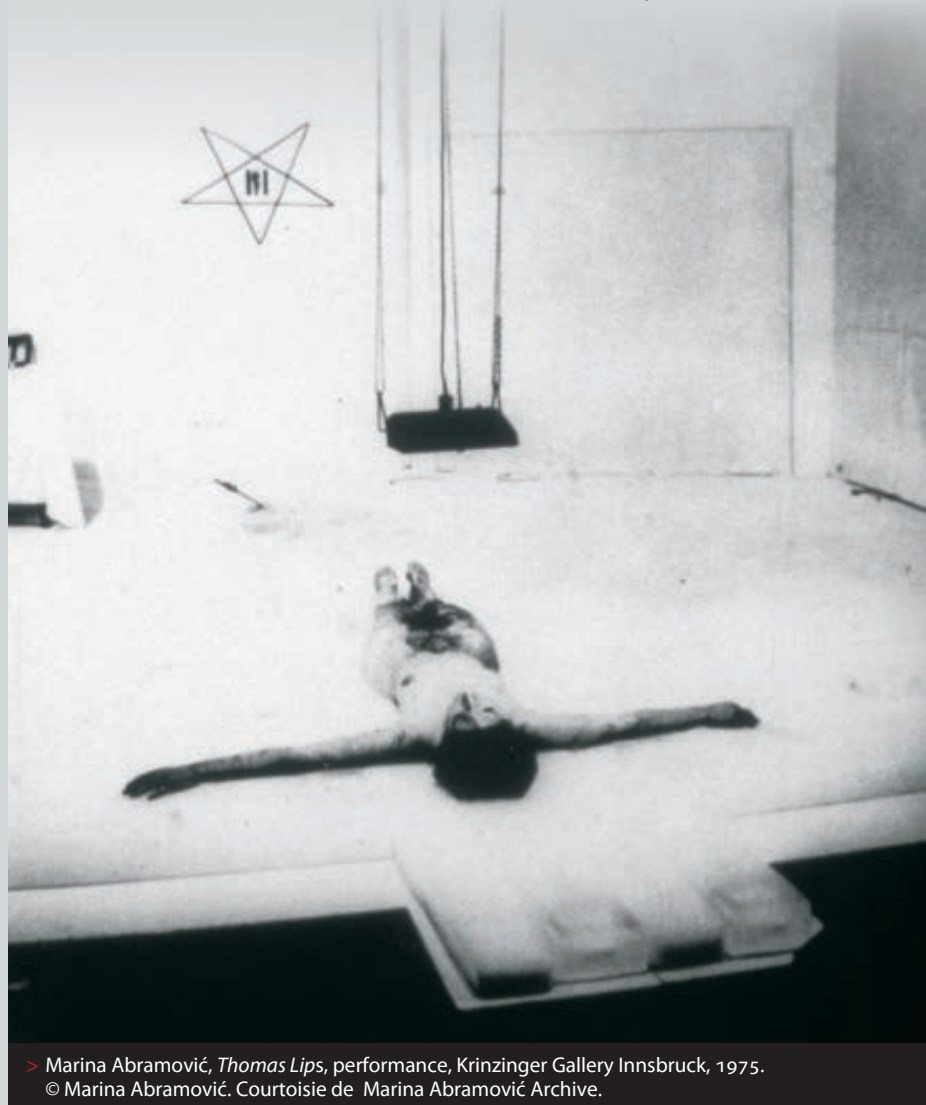
Le tableau *Jeanne d'Arc lors du sacre de Charles VII dans la cathédrale de Reims* (1854) de Jean-Auguste-Dominique Ingres, qui inaugure le catalogue de *Seven Easy Pieces*, renvoie au rôle d'ambassadrice de l'art performance que se confère Abramović et témoigne de sa volonté de créer une aura « classique » autour de cette pratique. Aux prises avec des questions propres à l'historien et au conservateur d'art concernant l'entrée du terme au musée et le sort des performances après le décès de leur performeur, Abramović attribue une fonction historiciste à la reperformance. Celle-ci se décline comme un art de la représentation, au même titre que le théâtre et la peinture, mais surtout comme une représentation pour l'histoire et la postérité ; la reperformance contribue ainsi à produire un narratif de l'art performance.

Performance art

Pour Abramović, l'art performance implique le partage d'un même espace-temps entre le public et le performeur, lequel n'incarne un personnage fictif ni ne répète en amont de la rencontre, dégageant de ce fait une impression de réel s'opposant à l'illusion théâtrale. Alors que l'acteur réfléchit une tierce instance, c'est-à-dire le texte, l'univers fictionnel ou la conception du monde contenus dans l'œuvre de théâtre, le performeur serait plus à même d'atteindre à une forme d'authenticité grâce à la réduction de la distance entre son investissement scénique (physique et intellectuel) et l'œuvre produite, le performeur étant, en quelque sorte, la performance. L'art performance tente ainsi de libérer le corps de ses tâches représentationnelle et symbolique, de désassocier l'agent et l'activité portant atteinte à la représentation d'un objet par un sujet, notion centrale de la scène occidentale.

En plus du théâtre, c'est de la peinture qu'Abramović écarte l'art performance et dont elle récuse la matérialité, bien qu'elle s'y soit adonnée au début de sa carrière. Ce démantèlement de l'objet comme entité fixe assujettie au jugement du beau kantien n'est pas étranger à certaines aspirations des avant-gardes d'entre-guerres. Pour leur part, les artistes de l'art performance valorisent le processus, qui met en jeu tous les corps participants. Ainsi, contrairement à la peinture qui, par le regard qu'elle sollicite, se situe en quelque sorte hors de la vraie vie (« *real life* »³), la performance est conçue comme un site d'échange énergétique (« *energy exchange* »⁴). Cette idéalisation d'une absence de médiation par l'objet entre artiste et public se rapporte à une volonté d'immédiateté : c'est la *présence* chez Abramović, ou le motto de l'ici et maintenant.

L'impression de réel, l'énergie, la présence, le *here and now*, tous renvoient à une forme



► Marina Abramović, *Thomas Lips*, performance, Krinzinger Gallery Innsbruck, 1975.
© Marina Abramović. Courtoisie de Marina Abramović Archive.

de rejet de connaissances prédéterminées ou d'attentes, lesquelles peuvent entraîner identification et classification. Le performeur est donc sous le joug constant de l'à-venir ; plus encore, pour Abramović, la présence requise en art performance s'installe au sein de ce temps spécifique qu'est le présent : « Ce que vous voyez est exactement ce qui se passe. Et là est la réalité. Très peu de gens peuvent vraiment s'asseoir et seulement être, sans avoir d'histoire à l'esprit. [...] C'est comme maintenant, c'est maintenant⁵. » Imperméable à tout « pré- », la performance est ce mouvement même par lequel la réalité évolue dans le temps. De là naît la volonté, encore une fois dans la continuation des avant-gardes, de rendre indivisibles l'art et la vie, l'art et le non-art.

Reperformer, représenter

La reperformance se donne pourtant sur un mode de représentation qui se rapproche davantage de celui du théâtre et de la peinture que de l'art performance. La coexistence du performeur et du public dans le même espace-temps est un trait commun à tous les arts dits vivants, ou *live arts*, y compris la reperformance. D'autres diront d'un événement qu'il est *live* à la condition que ses fins soient indéterminées⁶,

comme pour *Lips of Thomas* (1975) d'Abramović, ce qui n'est pas exactement le cas de la reperformance. Effectivement, celle-ci étant réglée sur une partition, plusieurs spectateurs ont une connaissance préalable (livresque ou autre) de ce dont elle se fait l'interprétation, comme le révèle ce témoignage d'une spectatrice de *Seven Easy Pieces* : « En arrivant à la première de la série, j'ai réalisé que j'avais déjà commencé à considérer les performances avant même qu'elles ne débutent⁷. » La reperformance et la représentation théâtrale basée sur un texte partagent une *liveness* de même nature, à la différence près que la reperformance a lieu dans un musée, qui a sa temporalité et son décorum propres, lesquels d'ailleurs réduisent le facteur d'indétermination caractéristique de l'événementiel. Le proscénium utilisé dans *Seven Easy Pieces*, évoqué pour la distance qu'il crée entre le corps de la performeuse et celui des membres du public⁸, rappelle également l'art théâtral. À cela s'ajoute le fait que les discours critiques sont empreints d'une terminologie de la peinture pour décrire les reperformances, par exemple « *picture* » (image), pour *How to Explain Pictures to a Dead Hare* (1965) de Joseph Beuys⁹, ou encore « *image* », pour *Action Pants : Genital Panic* (1969) de Valie Export¹⁰. Parce que la reperformance, en théâtralisant

et en *pictorialisant* l'art performance, semble antithétique aux fondements de ce dernier tels qu'ils sont pensés par Abramović, elle fait l'objet d'un scepticisme, notamment de la part de Chris Burden qui a refusé que *Transfixed* (1974) soit reperformée.

La scène historique

Au-delà de leur mode représentationnel, les reperformances s'adressent non seulement au public, mais s'offrent aux regards de l'histoire, phénomène qui ne se décèle pas dans les ressemblances physiques entre « original » et « reconstitution », dans leur *identité* : il se remarque plutôt dans le fait que la reperformance, en tant que supplément, qu'« autre » de l'art performance, attribue une identité à ce dernier et en développe un narratif. Pour André Lepecki, elle se doit d'actualiser les performances dont les possibilités créatrices sont considérées comme non épuisées (« *non-exhausted* »¹¹). Suivant la perspective d'Abramović, la reperformance est la trace d'un événement antérieur et agit comme une méthode rétrospective d'archivage. Au contraire, si elle s'élabore plutôt comme la continuité de la performance et *de facto* ne la positionne pas dans le passé, ni l'une ni l'autre ne sont dès lors



> Robert Wilson, *Life and Death of Marina Abramović*, 2011. Photo : Lucie Jansch.

plus déterminées temporellement : elles sont la performance, indistinctement « récurrente(s) »¹².

À ces deux conceptions de l'art vivant correspondent deux temporalités ou histoires de l'art performance. Elles se résument aux « poétiques du présent » d'Henri Sayre : l'une « moderniste », pour laquelle l'œuvre est un tout fini, gage d'authenticité ; l'autre « post-moderne », qui inclut la production artistique dans un processus continu et fragmentaire¹³. Sayre ajoute que la prise en considération post-moderne se fait souvent avec une nostalgie de la poétique moderniste. C'est le cas pour l'entreprise de reperformance d'Abramović qui raconte l'histoire d'une pratique postmoderne, l'art performance, sans adhérer elle-même à cette poétique : elle la réduit à une série d'œuvres ou de pièces encadrée par un narratif moderniste. Ancrée dans une temporalité linéaire et unidirectionnelle, la reperformance est une manière de combler les lacunes du passé, soit l'absence d'enregistrement de certaines performances ou l'absence du public lors de leur déroulement, et se donne sur un mode prospectif, c'est-à-dire un point de référence pour les futurs artistes et publics. Le projet d'Abramović se veut une remise en ordre des parties constitutives (« *constituent parts* »¹⁴) de l'art performance, et ce, au sein

de l'homologue spatial de l'histoire de l'art : le musée. Il suppose donc l'existence d'un ensemble « art performance ». Il est un processus poétique visant à réunir des éléments se mouvant entre imaginaire et réalité, de la mémoire aux documents audiovisuels, en un tout cohérent, qui peut dès lors entrer en dialogue avec d'autres narratifs, par exemple celui de l'art moderne, comme établi par Alfred H. Barr Jr. et le MoMA.

Reconstituer ce qui n'est plus

Le projet d'Abramović de documenter l'art performance par la reperformance est producteur d'une histoire non récurrente, marquée par des œuvres « originales ». La reperformance en tant qu'entité indépendante occupe une fonction d'indice, pointant vers la performance qui n'est désormais plus présente. Schneider affirme que la mort d'un auteur est, ironiquement, un moyen de garantir sa pérennité¹⁵. Ce besoin de distinguer le mort du vivant et l'emphase mise sur la mort à venir d'Abramović, manifestes par la diffusion publique de son testament et la mise en scène fantasmée de ses funérailles dans *Life and Death of Marina Abramović* (2011) de Robert Wilson, remettent effectivement en question la reperformance comme moyen de conservation. ◀

Le testament de Marina Abramović

Dans le cas où je meurs, j'aimerais avoir la cérémonie commémorative suivante : trois cercueils. Le premier cercueil avec mon vrai corps. Le second avec une imitation de mon corps. Le troisième avec une imitation de mon corps.

J'aimerais nommer trois personnes qui prendront soin de distribuer les trois cercueils dans trois endroits différents dans le monde (Amérique, Europe et Asie). Les instructions spéciales vont être écrites et mises sous enveloppe, avec les noms des personnes et les instructions à suivre.

La cérémonie commémorative aura lieu à New York avec les trois cercueils présents et scellés. Après la cérémonie, les personnes nommées vont suivre mes instructions pour la distribution des cercueils. Mon souhait est que les trois cercueils soient enterrés dans la terre.

Toutes les personnes à la cérémonie doivent être informées qu'elles ne doivent pas porter de noir et que toutes les autres couleurs sont encouragées. Je souhaite que mes anciens étudiants... conçoivent un programme pour cette occasion. Pour le début de la cérémonie, je souhaite qu'Antony d'Antony and the Johnsons chante « My Way » de Frank Sinatra.

La cérémonie devrait être une célébration de la vie et de la mort combinées. À la fin de la cérémonie, il y aura un festin avec un grand gâteau de pâte d'amandes à la forme de mon corps. Je veux que le gâteau soit distribué aux personnes présentes¹⁶.

Notes

- 1 Marina Abramović, « Reenactment : Introduction », *Marina Abramović : 7 Easy Pieces*, Charta, 2007, p. 10 [ma traduction]. « Ask the artist for permission. Pay the artist for copyright. Perform a new interpretation of the piece. Exhibit the original material : photographs, video, relics. Exhibit a new interpretation of the piece. »
- 2 *Ibid.*, p. 11.
- 3 *Id.*, citée dans Thomas McEvilly, « Stages of Energy : Performance Art Ground Zero ? », in M. Abramović et Bojana Pejić (dir.), *Artist Body : Performances, 1969-1998*, Charta, 1998, p. 17-18.
- 4 *Id.* et Hans Ulrich Obrist, *Marina Abramović*, Verlag der Buchhandlung Walther König, 2010, p. 20.
- 5 *Id.*, in Nick Kaye, *Art into Theatre : Performance Interviews and Documents*, Harwood Academic Publishers, 1996, p. 184 [ma traduction]. « What you see is exactly what is happening. And that is the reality. There are very few who can actually sit and just be, without putting a story into the mind. [...] It's like now, it's now. »
- 6 Cf. Roberta Mock, citée dans Cormac Power, *Presence in Play : A Critique of Theories of Presence in Theatre*, Rodopi, 2008, p. 158 ; Michael Kirby, *Art of Time : Essays on the Avant-Garde*, E. P. Dutton, 1969, p. 88.
- 7 Johanna Burton, « Repeat Performance : Johanna Burton on Marina Abramović's Seven Easy Pieces », *Artforum*, vol. 44, n° 5, 2006, p. 55 [ma traduction]. « Arriving at the first of the series, I found that I had already begun considering the performances before they'd even commenced. »
- 8 Cf. Marla Carlson, « Marina Abramović Repeats : Pain, Art, and Theatre » [en ligne], *Hunter on-line Theatre Review*, www.hotreview.org/articles/marinaabram.htm.
- 9 Cf. Johanna Burton, *op. cit.*
- 10 Cf. Will Pollard, « Review : Marina Abramović, Seven Easy Pieces », *Circa*, vol. 115, 2006, p. 71.
- 11 André Lepecki, « The Body as Archive : Will to Re-Enact and the Afterlives of Dances », *Dance Research Journal*, vol. 42, n° 2, 2010, p. 31.
- 12 Rebecca Schneider, *Performing Remains : Art and War in Times of Theatrical Reenactment*, Routledge, 2011, p. 29. Rebecca Schneider affirme que la notion de récurrence est en opposition au temps conçu comme linéaire et continu, primé par les Lumières, et remet en question la mort comme perte définitive.
- 13 Cf. Henri Sayre, cité dans C. Power, *op. cit.*, p. 113.
- 14 Paula Orrell (dir.), *Marina Abramović + The Future of Performance Art*, Prestel, 2010, p. 17-18.
- 15 Cf. R. Schneider, *op. cit.*, p. 102-103.
- 16 M. Abramović, citée dans James Westcott, *When Marina Abramović Dies : A Biography*, MIT Press, 2010, p. xiii [ma traduction]. « In case of my death I would like to have this following memorial ceremony : Three coffins. The first coffin with my real body. The second coffin with an imitation of my body. / The third coffin with an imitation of my body. / I would like to appoint that three persons would take care of the distribution of the three coffins in three different places in the world. (America, Europe and Asia.) The special instructions will be written and put in a sealed envelope, with their names and instructions to follow. / The memorial ceremony will be held in New York City with all three coffins present and sealed. After the ceremony the appointed persons will follow my instructions for the distribution of the coffins. My wish is that all three coffins should be buried in the earth. / Everybody at the final ceremony should be informed that they shouldn't wear black and that every other color is encouraged. I wish that my former students... create a program for this occasion. For the beginning of the ceremony I wish that Antony from Antony and the Johnsons will sing Frank Sinatra's song : My Way. / The ceremony should be a celebration of life and death combined. After the ceremony there will be a feast with a large cake made out of marzipan in the shape of my body. I want the cake to be distributed between the present people. »

CATHERINE GIRARDIN a complété une maîtrise en études théâtrales sur la grâce et l'affectation dans le jeu de l'acteur, et une maîtrise en Performance Studies sur la reperformance. Elle a participé à des colloques et publié des articles, notamment sur la Needcompany et Xavier Le Roy. Elle a également été stagiaire pour la compagnie Akram Khan. Elle est en train de compléter une thèse de doctorat sur l'expérience de l'histoire dans le théâtre allemand. [catherinelaura.girardin@gmail.com]



> Roe Ethridge, *Louise Blowing a Bubble*, 2011.

12^e Biennale d'art contemporain de Lyon

ENTRE-TEMPS... BRUSQUEMENT, ET ENSUITE

► CHARLES DREYFUS

Depuis sa création en 1991, Thierry Raspail propose, aux commissaires qu'il invite, de réfléchir à un « mot clé ». Cela a valu pour trois biennales successives (« Histoire » en 1991, « Global » en 1997, « Temporalité » en 2003 et enfin, de 2009 à 2013, « Transmission »). Gunnar B. Kvaran, en partant du principe que « le monde est fait d'histoires », en arrive à réfléchir de façon littéraire à la question de la transmission « en s'intéressant aux différentes formes de récits visuels dont l'art est créateur, et particulièrement à ceux dont la structure narrative – appelons cela la *forme* – est à la fois significative et inédite ». Kvaran est né à Reykjavik. Son père étant peintre abstrait géométrique, il a vécu dans son enfance le monde comme une suite de constellations formelles et chromatiques. Études d'histoire de l'art à Aix en Provence pour Cézanne, puis maîtrise sur Erró, son compatriote, qui lui sert de guide à Paris.

À cette figure incontournable de la figuration narrative des années soixante-dix qu'est Erró – « Tout événement historique, tout conflit armé, on le sait, se double d'une guerre des images. » –, il ajoute pour cette biennale deux autres figures tutélaires de son approche du récit : Yoko Ono – « Cette fois je le fais par amour pour vous, pour moi et pour le monde... » – qu'il rencontre en 1990 et Alain Robbe-Grillet – « Chaque romancier, chaque roman, doit inventer sa propre forme. Aucune recette ne peut remplacer cette réflexion continue. » – dont l'approche formelle singulière nourrissait également son œuvre cinématographique.

Le titre doit aussi faire ressortir une conception du récit comme travail de mise en forme. Le photographe Roe Ethridge en collaboration avec le graphiste Brendan Dugan lui proposent quatre images – à la limite entre l'image de mode et de publicité, l'autoportrait et la photographie plasticienne. Illustrer le concept au moyen de plusieurs éléments associés fait son chemin. Une vraie petite révolution communicationnelle centripète, qui donne aussi au titre sa forme :

« Entre-temps...
brusquement,
et ensuite »

Forme mêlant en trois lignes trois marqueurs temporels (adverbes ou locutions adverbiales) dont la simple formulation induit un type de structure propre au registre narratif et renvoie à des procédés de mise en intrigue. De plus, on demande pour le catalogue à chaque artiste un texte original écrit à la première personne...

Deux jours de déambulations intensives ! Le *in* comptait déjà trois guides. De Veduta, je n'ai rien pu voir, pas même *La Poïpoïgrotte* du collectif d'artistes Bruit du Frigo, créée en 1997 – la Création Permanente en 2013 par des Bordelais. Cela se passait dans six communes à Lyon et sa périphérie, et en particulier à la Maison Veduta, où appartements et maisons recevaient une œuvre de chacun des 76 artistes de l'exposition internationale. Le deuxième guide était pour sa part déployé en cinq lieux : la Sucrière, le Mac Lyon, la Fondation Bullukian, l'église Saint-Just et la Chaufferie de l'Anticaïlle.

Enfin, dans le programme Résonnance, je suis retourné avec grand plaisir au couvent de La Tourette, ai découvert le fort du Bruissin et ai suivi le voyage de presse au Palais de Tokyo à Lyon et à l'Institut d'art contemporain situé à Villeurbanne (parmi les 150 lieux et 200 événements en région Rhône-Alpes).

Le travail de mise en forme et de mise en intrigue a-t-il encore aujourd'hui quelques points communs avec les préoccupations théoriques de Gérard Gassiot-Talabot en 1965 dans son livre *La figuration narrative* ? Première constatation : au début des années soixante, il s'agissait pratiquement exclusivement de peinture, de « représentation figurée dans la durée [...] soit par la circulation d'objets dans la toile, soit par séquence [...] sous forme de polyptique [...] à la fonction politique et critique de la société de consommation » ; depuis est entrée de façon irréversible une multitude de médias autres (installations, arts vidéo, etc.).

Création pour cette biennale, *Pax Kaffraria : The Ruse of Disavowal / La ruse du reniement*, 2013, de Meleko Mokgosi (né en 1981 à Francistown, Botswana, vivant et travaillant à New York) se rapproche de façon contemporaine des préoccupations de Gassiot-Talabot. Elle examine l'effet de la mondialisation en Afrique australe, la manière dont les gens conçoivent la nationalité et s'identifient à l'État-nation et à la SADC (Communauté de développement d'Afrique australe) : « Comme chacun le sait, les Britanniques ont choisi le nom de Cafre pour dire "kaffir" – l'équivalent de "négro" ». Parmi les huit chapitres, il ne traite pas seulement de la manière dont les individus blancs et noirs sont liés dans leurs procédures identificatoires mais aussi, séparément, de la notion de cosmopolitisme au sein de la SADC et, pour les Blancs de la région, de l'idée de se reconnaître entièrement ou partiellement comme Africains – le chapitre deux a pour titre « Not-Quite-Not-White ».

En ce qui concerne la facture, l'artiste explique dans le programme : « Même si mon travail tombe dans les conventions de la peinture, j'emprunte aux techniques et aux tropes du cinéma pour construire tous les cadres et concevoir l'installation comme un tout. Par exemple, l'installation est agencée pour ressembler à une pellicule. Elle emploie aussi stratégiquement l'échelle du cinéma (peinture historique), les plans spécifiques (panoramiques/américains, plans d'ensemble), la « pause » (utilisée dans un film comme un instant d'autoréflexivité),

les intertitres pour structurer les huit chapitres. Enfin, elle privilégie la vision périphérique par opposition à la vision frontale. »

Autre création pour la Biennale d'art contemporain de Lyon, mon côté formel a été charmé par *From the Aesthetic Education Secret Files*, 2013, de Václav Magid (né en 1979 à Saint-Pétersbourg, vivant et travaillant à Prague). Celui-ci s'appuie sur deux sources documentaires : les idées prônées par les philosophes allemands de la fin du XVIII^e siècle et une série télévisée soviétique de 1973 intitulée *17 moments du printemps* (l'histoire d'un agent secret soviétique placé au cœur de l'élite nazie allemande dans les derniers mois de la Seconde Guerre mondiale), série télévisée à l'apogée de la période dite de « stagnation brejnévienne » et dernière phase du « réal-socialisme ». Dans ce contexte, l'histoire de l'agent Stierlitz (le James Bond soviétique) devint extrêmement populaire non seulement pour son intrigue captivante, mais pour sa subversion (l'image séduisante de l'Allemagne nazie) : « La population soviétique voit dans le monde dépeint de la série celui de l'Utopie esthétique. Pourtant ce n'est pas le monde libre du futur, mais celui de leur plus grand ennemi, déjà vaincu. En quelque sorte, à la façon dont les millions de personnes du bloc de l'Est réagissent chaque semaine à cette série télévisée, l'alliance suspecte entre le plaisir esthétique et la liberté éthique et politique s'est finalement dissoute... » L'histoire que Magid nous relate s'apparente à celle d'un roman d'espionnage à la recherche d'un espace privilégié pour l'art. On peut voir dans l'œuvre de Magid quelques extraits de la série où l'agent décrypte un message codé trouvé dans un recueil des écrits de Schiller. Ce message apparaît sous deux formes : un enregistrement sonore et des sous-titres insérés dans la vidéo qui renvoient à un événement historique réel, la rencontre entre les poètes Goethe, Schiller et Hölderlin en 1764.

Dans une lettre de Friedrich Hölderlin, on apprend en effet qu'il a croisé Goethe dans la maison de Schiller, mais que les deux hommes ne se sont pas reconnus. Cette reconnaissance qui échoue devient ainsi la métaphore du rendez-vous manqué entre les idéaux modernistes et la réalité politique. Magid constate que le rôle déterminant de l'art, alors qu'il façonne les caractères humains et la société en général, est une idée commune aux avant-gardes et aux régimes totalitaires. Il ne se prive pas non plus de dire que trop dire, comme le fait d'expliquer la métaphore, reviendrait à neutraliser son efficacité esthétique.

Le déroulement de l'intrigue, en trois temps, est somme toute dérisoire, car il ne s'agit que d'un rendez-vous manqué. Sur le sol, un tapis avec les trois premiers nombres qui correspondent aux trois sujets : les trois immenses poètes. La description de la situation, sortie du

contexte, est aussi dérisoire que l'idée même d'espionnage, si ce n'est pour mener une réflexion sur les tensions qui règnent au sein du projet de modernité : « Puis il présente le sujet n° 3 au sujet n° 1, mais ce dernier ne saisit pas son nom, ne lui prête pas trop d'attention et se concentre sur sa conversation avec le sujet n° 2. [...] Plus tard, d'autres invités les rejoignent. La conversation tourne autour du théâtre. Le sujet n° 1 ne sait toujours pas qui est le sujet n° 3. Il découvre finalement son nom, ce même soir, mais seulement après avoir pris congé. »

Au MAC Lyon, juste avant cette installation d'une grande finesse dans le parcours de la Biennale, j'ai croisé une débauche d'expressivisme de Ryan Trecartin et Lizzie Fitch (nés en 1981 aux États-Unis, vivant et travaillant à Los Angeles) : *Common Shore*, 2012, *The Re'Search (Re'Search Waits)*, 2009-2010, et *P.opular S.ky (section ish)*, 2009. Il s'agit en fait d'un théâtre-



> Václav Magid, *From the Aesthetic Education Secret Files*, 2013.



> Meleko Mokgosi, *Pax Kaffraria: The Ruse of Disavowal*, 2013. Photo : Courtoisie de l'artiste, de Honor Fraser Gallery et de la Biennale de Lyon 2013.

sculpture agencé par les technologies les plus actuelles, soit l'histoire en temps réel d'une génération : « L'œuvre en elle-même est un récit linéaire complet en tant que projet ; elle inclut également un autre récit. » Mise en abyme, décor pour une série de films. L'intérêt se porte plus sur les réactions du public que sur le film projeté. L'ensemble est très vivant, à mi-chemin entre le *snuff-movie*, YouTube... et le burlesque, qui doit se vivre plutôt que se regarder. Une sorte de bizutage continu qui passerait directement du téléphone portable aux réseaux sociaux. Alors que nous nous inventons encore des catégories et tentons de cerner ce qui pourrait donner lieu à un espace intermédiaire autant public que privé, ici nous avons affaire à une génération pour qui la notion de vie privée n'a plus de sens. Où sommes-nous ? Au musée ? Sur la Toile ? Quelle est la différence entre ces images au sein d'une installation et celui qui se met en scène à tout instant en laissant quand même des traces ? Quelle est la part de fétichisme dans ces traces ? Pourquoi, pour un temps, prenons-nous au premier degré cette « réalité » ? Je suis retourné deux fois me replonger dans ce théâtre-sculpture où j'ai dû retrouver le bouillonnement de mon enfance – car, biologiquement, je pourrais être leur grand-père ! « *This is one complete way to read a minor literary that composes aspects of language that can be considered jumping off points into a multitude of narrative forms, obstacles and opportunities.* » Certainement une nouvelle forme de « contre-culture » marinée à la « culture populaire »...

Au siège d'Euronews, dans le programme Le Palais de Tokyo à Lyon : Modules Fondation Pierre Bergé-Yves Saint Laurent hors les murs, se trouve l'exposition *Des présents inachevés* commissariée par Rebecca Lamarche-Vadel. Oliver Beer (né en 1985 en Grande-Bretagne, vivant et travaillant à Paris) y présente « *Composition for Turning an Architectural Space* » (2013). Cette performance de l'ensemble *The Resonance Project* (2007-2013) rassemble deux choristes qui, en effectuant des variations de glissando, tentent de trouver la note de résonance de l'alcôve, choisie pour que ses murs se mettent à vibrer. Pendant deux jours consécutifs, ils dialoguent par un procédé de fréquences naturelles. Proche du moment lyrique de l'épiphanie – moment d'intense révélation, propre à la métaphore de Paul Valéry : « Le lyrisme est le développement d'une exclamation », qui pénètre le secret qui se « révèle » à nous ; un « état presque surnaturel » pour Baudelaire –, cette œuvre est certainement plus poétique et sublime que bien des illustrations vues dans cette biennale ayant comme thème la transmission.

Répondant à l'invitation du père Couturier et du chapitre provincial des dominicains de Lyon, Le Corbusier a élaboré à partir de 1953 un projet de couvent où il mettait en œuvre ses « cinq points pour une architecture moderne » et les proportions du Modulor. Le couvent de La Tourette fut inauguré en 1960. En mars 2003, j'ai passé la nuit dans une cellule, aux proportions du Modulor, pour le colloque « Fluxus en France ». Dans l'impressionnante église du couvent avait

été programmé un concert Fluxus. Le frère Marc Chauveau y a programmé depuis 2009 des expositions (François Morellet, 2009 ; Alan Charlton, 2011...). Cette année, deux artistes-archéologues, Anne et Patrick Poirier, explorant depuis plus de 45 ans les sites et les vestiges issus de civilisations anciennes, se confrontent à cette architecture où le silence et la lumière sont les matières mêmes. Paradoxalement, je trouve que le dialogue le plus fort reste avec une œuvre de 2006 qui n'a pas été pensée, semble-t-il, en vue d'une installation au couvent : *Le labyrinthe de la mémoire*. Ce labyrinthe en miroir gravé avec des mots où de courtes phrases s'ouvre sur le paysage environnant, le reflétant et l'englobant admirablement. Paradoxe, encore, que de parler de dialogue dans cet antre de silence : « Nous nous imprégnons des espaces, de la matière des murs et des colonnes, des vibrations de la lumière sur ces matières à la fois rudes et raffinées. Ici l'esprit est la matière, la matière est l'esprit, esprit et matières vibrent dans la blancheur du Silence². »

Il faudrait plus de 20 ans pour analyser les 500 œuvres et quelques qui m'étaient proposées en deux jours. Le soir, j'ai même assisté au vernissage de certaines galeries de la capitale des Gaules. Un regret : d'avoir frustré les jeunes artistes présents, dont certains s'étaient rendus disponibles, pour voir la presse au fort du Bruissin à Francheville – construit après la guerre de 1870 par le général Seré de Rivières, connu comme le Vauban du XIX^e siècle. Pour *Vers une hypothèse*, ce fut soit le pas de course, soit manquer le train du retour sur Paris. J'ai détesté quitter en catimini



> Vue de l'exposition *Des Présents inachevés*, dans le cadre des Modules Pierre Bergé – Yves Saint Laurent, hors-les-murs à la Biennale de Lyon 2013. Oliver Beer, *Composition for tuning an architectural space*, 2013.



> Zhang Ding, *Control Club*, 2013.
La Galerie de La Chaufferie de l'Antiquaille.



> Antoine Catala, *Il était une fois*, 2013.
Galerie d'Antoine Catala.



> Tom Sachs, *Barbie Slave Ship*, 2013.
Église Saint-Just.

la performance, d'après mes déductions celle d'Elena Bajo, pour courir avant de m'engouffrer dans un car filant à toute allure vers la gare.

À la Sucrierie, il aurait fallu s'étendre sur Dan Colen, Ian Cheng, Madein Compagny, le bonbon noir que m'a offert Jonathas de Andrade, Sumakshi Singh... À l'Institut d'art contemporain, sur Jean-Alain Corre, Hasan & Husain Essop, Nikita Kadan, Charles Lim, le collectif de Séoul Part-Time Suite...

Zhang Ding (né en 1980 à Gansu, vivant et travaillant à Shanghai) a investi la Chaufferie de l'Antiquaille. *Control Club* (2013) est une immense tour qui propage un son sur 360 degrés, à la fois scène entièrement composée de haut-parleurs et installation sonore réactive : « Dans la frénésie de compulsive provoquée par cette scène monumentale, se dévoile un monde qui s'enfonce dans le chaos en raison des politiques de contrôle excessives. » La seconde œuvre est une vidéo, *Le Buddha saute par-dessus le mur* (2012), qui s'inspire du nom d'un célèbre plat chinois composé de différentes viandes et de divers ingrédients, qui nécessite plusieurs jours de préparation – recette tellement complexe, accessible uniquement à une minorité, censée tellement parfumée qu'elle constitue une tentation pour les moines. Pour ce plat « tentant » faisant allusion à un système corrompu dans un pays où toute discussion importante politique ou commerciale se tient autour d'une table, un boucher en argent fracasse des animaux en plâtre représentant les ingrédients. Le sang s'écoule le long de leurs corps avant l'explosion finale, paroxysme en forme de feu d'artifice, autre spécialité chinoise.

À proximité, à l'église Saint-Just datant de 1663, Tom Sachs (né en 1966 à New York, travaillant et vivant à New York) a construit – sur 500 mètres carrés – son bateau : *Barbie Slave Ship*. C'est l'histoire du pourquoi les blancs-becs sont allés sur la Lune. Pour lui, grâce à l'esclavage, les États-Unis ont pu aller sur la Lune : « Au XVIII^e siècle, la chose la plus coûteuse qu'il était possible de concevoir était un vaisseau de

ligne : un navire de guerre armé de cent canons consommait 500 arpents de forêt, nécessitait le travail de près de 800 hommes et coûtait un milliard de dollars (ajustés au cours actuel). Ce vaisseau spatial était l'engin qui permettait de voyager de l'ancien au nouveau monde, pour pouvoir utiliser l'énergie prélevée sous forme humaine en Afrique nécessaire à l'exploitation des ressources naturelles aux Amériques, la fabrication de biens de consommation en Europe, puis leur revente en Afrique contre de nouveaux esclaves. De grands vaisseaux tels que le Victory n'étaient généralement pas utilisés pour transporter les esclaves mais plutôt pour l'application des systèmes de pouvoir. »

L'imposante maquette du Victory s'offre la nef de l'église, où l'on découvre, placées comme l'étaient les esclaves lors de leur traversée de l'Atlantique, des poupées Barbie. Les outils qui ont permis la construction de la maquette sont fixés comme des reliques. Le bar, sophistiqué à l'extrême, formant l'arrière du navire propose la contrefaçon d'une bouteille de scotch venue du Japon et fabriquée aux U.S.A. Après le programme spatial Apollo, les portes s'ouvraient : « Pour la première fois dans l'histoire, un projet d'envergure militaire était élaboré et réalisé pour satisfaire les désirs extravagants des hommes politiques ainsi que les caprices des scientifiques ; au bout du compte, nous avons obtenu l'invention la plus radicale, celle qui nous permettra un jour d'atteindre l'infini, la machine pensante : le micro-ordinateur. » *No comment*.

À la Fondation Bullkian, aux côtés de Roe Ethridge, Yoko Ono nous encourageait quant à elle, avec *Summer Dream*, à décrire nos rêves et à partager nos songes sous forme de courts textes qui seront diffusés toute la durée de la Biennale.

Et pour finir, toujours au Musée d'art contemporain, je parlerai de l'endroit qui m'a le plus satisfait, du travail qui m'a le plus intrigué : celui d'Antoine Catala (né à Toulouse en 1975, vivant et travaillant à New York), *Il était une fois* (2013).

Il m'a été impossible de deviner qu'il s'agissait d'un rébus plastique qui, dans l'ordre, à l'aide de nombreux supports, recompose la célèbre phrase qui commence invariablement tous les récits du monde. À mon passage, malheureusement, on s'affairait à rendre certaines parties du rébus simplement visibles ; pourtant, un sentiment hétéroclite au pied léger m'englobait agréablement. En écoutant Antoine Catala sur YouTube, l'intrigue s'est quelque peu évaporée pour laisser la place au sens :

au
commen
cement
il y avait
le mot.
le mot
qui
ouvre la
porte à
toutes
les
histoire
s... ◀

Photos : Courtoisie des artistes et de la Biennale de Lyon 2013.

Notes

1 Cartel de l'œuvre.

2 Programme de *Traces et confrontations éphémères*.

Membre du comité de rédaction d'*Inter*, art actuel comme correspondant français depuis de nombreuses années, CHARLES DREYFUS se trouve aussi dans l'index de plusieurs dictionnaires dont *Le siècle rebelle : dictionnaire de la contestation au XX^e siècle* (Larousse, 1999). Il a obtenu un DEA en histoire de l'art et est docteur en philosophie (*Fluxus, théories et praxis*). Ceux qui ont besoin d'étiquettes le classent souvent comme artiste Fluxus. Son art à base de mots et d'objets *ready-made* rejoint parfois cet état d'esprit, mais le plus souvent ne ressemble à rien d'autre qu'à lui-même, engagé dans une métaphore que lui seul peut distiller. Il a beaucoup écrit sur l'art contemporain et a été la cheville ouvrière de plusieurs magazines, en particulier *Kanal magazine*. Il est poète et s'est produit comme performeur dans une vingtaine de pays à travers le monde.



> Alexandra Pirici et Manuel Pelmus, *Une rétrospective immatérielle de la Biennale de Venise*, performance, 2013, pavillon de la Roumanie.

55^e Biennale de Venise

LE PALAIS ENCYCLOPÉDIQUE

► GUY SIOUI DURAND

La thématique générale de cette 55^e Biennale de Venise expose une attitude globalisante avec « Il Palazzo Enciclopedico » – 88 pays, 47 événements collatéraux. Le commissaire Massimiliano Gioni, pour qui « l'art est une forme de regard sur le monde », s'en accommodera avec un mélange étonnant de culture éclectique et de culture populaire. Deux œuvres de référence annoncent le propos de la grande exposition thématique répartie dans deux bâtiments : aux Giardini, des dessins du grand *Livre rouge* de Carl Gustav Jung justifient tous les imaginaires de l'inconscient en bataille avec la raison analytique tandis qu'à l'entrée de l'Arsenale, une grande maquette d'un musée jamais construit de l'artiste autodidacte Marino Auriti nous accueillait. Ce dernier projetait en fait un musée, conçu en 1955, consacré à tous les savoirs humains. Héritière de la tour de Babel, cette architecture de tous les cabinets de curiosités anticipait nombre de constructions et d'échafaudages de la culture déraisonnable aussi incluse à Venise.

De ce fantastique magma d'œuvres, trois trames majeures se sont imposées : 1) le performatif tous azimuts, allant des tableaux vivants aux manœuvres documentées, en passant par des dispositifs tant participatifs qu'immersifs et des déplacements d'objets ; 2) le corps-matériau, le bâti et la dématérialisation caractérisant un puissant retour du corps-matériau comme sculpture ; 3) l'effet algorithmique numérique sur l'art des écrans.

Le Lion d'or de la meilleure œuvre a été remis à l'artiste berlinois Tino Sehgal pour son projet de performance en continu et anonyme dans le pavillon central des Giardini. Celui du meilleur pavillon national a été décerné, contre toutes les attentes de la critique *jet-set*, au pavillon africain de l'Angola, à sa première participation à Venise, pour *Luanda, Encyclopedic City* du photographe Edson Chagas. Le Lion d'argent a pour sa part été remis à la jeune vidéaste française Camille Henrot pour sa fascinante vidéo *Grosse fatigue*, présentée à l'Arsenale. Ces trois prix refléteront l'importance de ces tendances traversant la manifestation d'envergure.

Il Palazzo Enciclopedico

The Encyclopedic Palace
Venice
Giardini - Venice

Stimolo 40-41
Chiesa d'Orto
Giardini - Venice

10-14/11
Giardini - Venice 10-18
www.fabrizio.org



> Marino Auriti, *Encyclopedic Palace of the World*, c. 1950. Bois, plastique, verre, métal, peignes et pièces de modèles réduits, 11 x 7 x 7'. Photo : Guy Sioui Durand.

Du performatif

Au fur et à mesure que je circulais parmi tant d'œuvres remarquables exprimant la vitalité mondiale de l'art, peu à peu, une première trame s'est imposée avec plaisir : l'art vivant a infiltré Venise. Les prix officiels décernés, les œuvres critiques et les participations officieuses – telle celle du Québec, en marge du Canada – tout comme les propositions de nombreux pavillons comme ceux de la Roumanie et de la Russie furent convaincants.

Tino Sehgal

Au sortir de la salle du *Livre rouge* de Jung, un trio de jeunes hommes et femmes, une d'elles ayant une poussette tout prêt avec un enfant dedans, capta mon attention. Deux d'entre eux étaient assis en prenant des poses au sol, l'autre se déplaçait avec svelte. Presque sous le mode du chant en canon, ils émettaient des sons semblant se répondre. Je flairais la performance *off*, impromptue, s'infiltrant dans la grande manifestation. Il y avait pourtant une assurance dans les gestes, le rythme calme et le ton gradué. Quelque chose se passait ici. Me rappelant le Lion d'or attribué à Tino Sehgal pour sa performance *a capella* réalisée par des interprètes psalmodiant et esquissant des pas de danse, je compris soudain. Ces « situations construites », comme l'artiste les nomme, résultent de séquences chorégraphiées et d'instructions orales exécutées par des « joueurs » et « interprètes » à l'intérieur de musées ou de galeries où elles sont présentées en continuité. Ce mode d'art action tient à un parti pris conceptuel et social de l'artiste : créer et négocier des situations construites immatérielles en opposition à la prolifération excessive d'objets de consommation dans la société occidentale en contexte muséal, un microcosme de notre réalité économique.

Alexandra Pirici et Manuel Pelmush, Une rétrospective immatérielle de la Biennale de Venise

Au pavillon de la Roumanie, le duo d'artistes Alexandra Pirici et Manuel Pelmush, avec la présence quotidienne de 10 performeurs en roulement continu, a créé la plus inattendue attraction d'art vivant, *in situ* et immédiat de tous les pavillons avec *Une rétrospective immatérielle de la Biennale de Venise*. Non seulement captait-elle l'attention sur place, mais elle se prêtait fort bien à une diffusion photographique et vidéo ainsi qu'à de nombreux commentaires, comme en témoignent nombre de blogues et de courriels. *Une rétrospective immatérielle de la Biennale de Venise* se moule à l'actuelle tendance de revisite de l'histoire, ici celle de la *Biennale* depuis ses débuts. L'adjectif *immatérielle* se veut transgressif puisqu'il assume une posture conceptuelle dans l'évolution plurielle de l'art action : « La performance n'est pas un acte artistique éphémère mais uniquement immatériel, c'est un acte qui repose sur des recherches¹. »



> Vanima Zakharov, *Danaë*, performance. Pavillon de la Russie.

Vadim Zakharov, *Danaë*

Danaë, la « performance en cinq actes » du Russe Vadim Zakharov, est sans doute le projet artistique le plus achevé conceptuellement. Prenant en compte une référence mythologique interprétée dans l'histoire de l'art – Danaë séduite par Zeus métamorphosé en pluie d'or –, elle propose une critique sociale par la transformation architecturale du pavillon russe en fonction d'une performance mise en scène *live*. *Danaë* implique le public selon une procédure réfléchie en fonction de la signification du mythe grec séparant homme et femme. En entrant à l'étage supérieur, nous voyons un homme habillé chic qui est assis sur la grande poutre transversale près du plafond, poutre sur laquelle repose une échelle. Il mange des arachides dont il rejette l'écaille. Sur le mur au fond est écrite une phrase réquisitoire qui pourrait bien s'appliquer à la nouvelle classe capitaliste russe, mais aussi à l'ensemble de ses spéculateurs néolibéraux : « *Gentlemen, time has come to confess our Rudeness, Lust, Narcissism, Demagoguery, Faishehood, Banality, and Greed, Cynicism, Robbery, Speculation, Wastefulness, Gluttony, Seduction, Envy, and Stupidity.* »

Dans la salle adjacente, un grand carré donne à voir l'étage du bas où, du haut du plafond ajouré, une gratte laisse tomber une « pluie de pièces de monnaie dorées alors que sporadiquement les femmes, les seules ayant accès au sous-sol par une autre entrée extérieure, passent avec un parapluie les protégeant de cette pluie d'or ».



> Marc Quinn, *Alison Lapper enceinte*. Photo : Guy Sioui Durand.

Raphaëlle de Groot, *En exercice à Venise*, Québec, volet off

L'unique et brève déambulation de la Québécoise Raphaëlle de Groot dans *En exercice à Venise* a fait flotter l'art performance en périphérie des expositions officielles. Poursuivant ses pérégrinations relationnelles, installatives, graphiques et vidéographiques, soutesant le « poids des objets », ces souvenirs, us et singularités échangés qu'elle porte avec elle, l'artiste a dignement et élégamment marché dans les Giardini, la tête enveloppée de ces objets, puis vogué en gondole dans la lagune et sur les canaux de la Sérénissime. Première participation officieuse du Québec – ayant le statut de province au Canada dans une biennale réservée aux seuls pays –, cette présence s'est néanmoins inscrite avec pertinence dans ce souffle performatif traversant « Il Palazzo Enciclopedico ». Son corps en actes augmenté par des objets s'arrimait aussi à l'importante présence du corps-matériau dans nombre de propositions sculpturales. Qui plus est, cette décision d'artiste de ne rien voir, ni les œuvres ni la ville, à l'inverse de l'obsession de tout voir qui entraîne *jet-set* et tourisme artistique dans de grandes biennales et *documentas* sur la performance, m'est apparue comme l'envers d'une intention similaire chez Shary Boyle, l'artiste officielle du pavillon du Canada, qui y a déployé sculptures et projections comme *Music for Silence*.



> Raphaëlle de Groot, *En exercice à Venise*. Photo : Gwenaël Bélanger.
© Galerie de l'UQAM et Raphaëlle de Groot.

Des corps, bâti et dématérialisation sculpturale

Arrivant par la lagune ou par le grand canal, il est impossible de ne point voir *Souffle* (2012), géante version gonflée de la sculpture *Alison Lapper enceinte* (Jeux paralympiques, Londres, 2012), tout à côté de l'église San Giorgio Maggiore. Impossible également de ne pas aller voir l'historique reconstitution de l'espace et des sculptures-installations à la Fondazione Prada de l'exposition *When Attitudes Become Form* (Berne, 1969), qui fit de Harald Szeemann le premier commissaire se détachant du rôle de conservateur au profit de l'art conceptuel et installatif.

C'est cependant un « espace dans l'espace » sis au milieu de l'Arsenale qui allait faire office artistique de carrefour clé, attachant et relançant le sculptural lié à l'emploi du corps-matériau aussi bien qu'à la dérive des corps vers les pulsions sexuelles, mystiques ou autres. Cette portion d'intenses œuvres rassemblées sous le commissariat de l'artiste Cindy Sherman portait sur le thème « L'identité vue par l'autre ». À l'entrée de la salle, trois œuvres : une statue grotesque de Paul McCarthy, un nu de John DeAndrea et *Jesus. Es geth die Wurst* (1992), un Christ métissé, mi-homme, mi-singe, à moitié Xolotl (aztèque), à moitié Mexicain blanc, et... bandé, de l'artiste amérindien Jimmie Durham. Tout près, *Bus Stop Lady* (1983), une citoyenne banale grandeur nature de Duane Hanson, se mêlait aux badauds. Faisant du corps son motif, Sherman convoqua tout autant les dessins sexuels du surréaliste Hans Bellmer que son propre album de famille et des photographies d'enfants, mais aussi et surtout des installations hybrides et des sculptures bizarres, ambiguës ou choquantes.



> Paul McCarthy, *Children's Anatomical Educational Figure*, ca. 1990.

Ce « nœud » de toute l'exposition, à mon avis, nouait et dénouait les autres trames d'« Il Palazzo Enciclopedico ». Pour peu que l'on s'intéressait à la dimension transgressive de l'art dans toutes ses composantes (contexte/contenant/contenu) de la forte trame sculpturale à Venise, les références sculpturales au corps se faisaient grâce à l'apport de la sculptrice Berlinde De Bruyckere (pavillon de la Belgique) et à celui de Mark Manders (pavillon de la Hollande). Du côté architectural, la déconstruction analytique des matériaux et l'exploitation économique et environnemental des alentours de Venise ont amené Lara Almarcegui, dite la « démolisseuse » très critique du capitalisme, à modifier le bâtiment dévolu au pavillon de l'Espagne. Ajoutons à cela les propositions d'Ai Weiwei dans le pavillon allemand et en solo dans une église, et surtout celle du Chilien Alfred Jaar faisant couler les Giardini et ses pavillons. C'est toutefois le sculpteur et musicien punk polonais Konrad Smoleński avec *Everything Was Forever, Until It Was No More* (pavillon de la Pologne) qui a fait impact. À l'entrée, on nous offrait des bouchons pour les oreilles. À l'intérieur, enserrées entre deux murs de caisses de son, deux énormes cloches. On pouvait ne pas sortir indemne physiquement – une des données de l'art performance – quand, à chaque heure, cette immatérialité du son, accentuée par la matérialité des cloches et les ondes amplifiées, faisait en sorte que la sculpture se retrouvait entre le bruitisme matérialiste, le concert anarchique punk et l'art audio.



- 1 Mark Manders, *Working Table*, 2013, pavillon de la Hollande. Photo : Guy Sioui Durand.
- 2 Konrad Smoleński avec *Everything Was Forever, Until It Was No More*, 2013, pavillon de la Pologne. Photo : Guy Sioui Durand.
- 3 John DeAndrea, *Ariel II*, 2011, Arsenale Photo : Francesco Galli.
- 4 Duane Hanson, *Bus Stop Lady*, 1983. ©The Estate of Duane Hanson. Courtoisie de Van de Weghe Fine Art, New York.



> Shary Boyle, *Music for Silence*, pavillon du Canada.



> Alfredo Jaar, *Venezia, Venezia*, pavillon du Chili.

Shary Boyle, *Music for Silence*

Comme je l'ai mentionné plus haut, Shary Boyle a investi le pavillon du Canada avec une attitude proche de celle de Raphaëlle de Groot lors de sa performance, en fermant les yeux sur le dehors clinquant de la Biennale. Boyle a néanmoins gardé les yeux ouverts pour proposer une intériorité, *Music for Silence*, en opposition au bruit et au clinquant de cette mondanité instituée qu'est le vernissage de la Biennale de Venise. Utilisant la métaphore du silence des profondeurs de l'océan, elle installa dehors sur le toit du pavillon une figurine noire avec un masque de carnaval relevé, les yeux ouverts, qu'elle a nommée « Ophiodea », du nom de ces étoiles de mer en eaux profondes. C'était une invitation à entrer dans la pénombre sous-marine du pavillon où se trouvaient sa production de sculptures en porcelaine (« The Widow »), certaines sur des tourne-disques (« Onus Opus », « Bridge », « Chorus »), un film noir et blanc, tourné en 16 mm, d'une chanson (« Silent Dedication ») faisant l'apologie des sourds, des marginaux, des exclus, et menant à une étrange sinon bizarre immersion dans un environnement tantôt blanchâtre, tantôt coloré par des projections de ce monde sursaturé (« The Cave Painter »). Scepticisme.

Alfredo Jaar, *Venezia, Venezia*

L'architecte et installateur de dispositifs questionnant les images Alfredo Jaar du Chili a combiné son sens critique de la mise en espace urbaine avec le rôle de mémoire historique de la photographie pour reproduire dans le pavillon à largeur réelle un des ponts de Venise sur lequel nous pouvions monter de chaque côté d'un bassin carré rempli d'eau glauque. Toutes les trois minutes, un bouillonnement faisait place à l'immersion puis à l'engloutissement d'une réplique à l'échelle 1 : 60 des Giardini et ses 28 pavillons nationaux qui ont le privilège de s'y trouver lors des biennales. Un grand caisson lumineux en suspension contenant une photographie noir et blanc de l'artiste italien d'origine argentine Lucio Fontana, marchant dans les ruines de son atelier à Milan, en 1946, à la fin de la Seconde Guerre mondiale, complétait l'œuvre fort impressionnante. En faisant disparaître le microcosme architectural qu'est l'enceinte emblématique des Giardini, l'œuvre *Venezia, Venezia* de Jaar s'est voulue une invitation poétique et politiquement utopique à repenser ce modèle de privilégiés qui ne correspond plus à la réalité quantitative (28 pays sur 88 participants, ce qui revient à dire 75 % des pavillons) de l'événement. La photographie de Fontana, signataire en son temps du manifeste *Spatialiste* de l'art informel, signalait le potentiel de se renouveler malgré les destructions. Pour Alfredo Jaar, les artistes doivent créer des modèles de réflexion sur l'état des choses en contribuant à ne pas maintenir les inégalités existantes.

De l'art des écrans

On compte désormais par milliards les écrans dans le monde. Aux ordinateurs de bureau et de maison se sont ajoutés les mobiles « intelligents » (téléphonie, tablettes, ordinateurs portables, baladeurs, etc.). Le phénomène des images, fixes et animées, est un tout aux frontières mouvantes, poreuses, toujours fascinantes et riches d'inventivité réelle et virtuelle, qui a revampé cette édition. Sept grandes œuvres, caractérisées par leur fraîcheur, une joie de vivre et un rythme donnant le goût de « voir le voir », se sont affichées à Venise : *Grosse fatigue* de Camille Henrot, Lion d'argent ; *History Zero* de Stefanos Tsivopoulos (pavillon de la Grèce) ; *Intercourses* de Jasper Just (pavillon du Danemark) ; *The Workshop* de Gilad Ratman (pavillon d'Israël) ; *Abstract Speaking : Sharing Uncertainty and Collective Arts* de Koki Tanaka (pavillon du Japon) ; *Making Worlds / Fare Mundi* de Francisco Bassim (pavillon du Venezuela) ; *English Magic* de Jeremy Deller (pavillon du Royaume-Uni) ; *Ravel, ravel, unravel : Concerto pour la main gauche* d'Anri Sala (pavillon de la France).



> Camille Henrot, *Grosse Fatigue*, 2013. Video installation (color, 13 min). Courtoisie de l'artiste et de Kamel Mennour, Paris.



> Gilad Ratman, *The Workshop*, pavillon d'Israël.



> Stefanos Tsivopoulos, *History Zero*, pavillon de la Grèce.

Camille Henrot, *Grosse fatigue*

Treize minutes suffisent. Sur fond de musique hip-hop *slammée*, des fenêtres *pop-up* s'ouvrent en un rythme soutenu d'hyperliens visuels. À partir des classeurs, laboratoires et bureaux des chercheurs du Musée d'histoire naturelle Smithsonian (É.-U.) où elle est en résidence de création, l'artiste française de 34 ans Camille Henrot nous entraîne dans rien de moins que l'histoire de l'univers, des cycles de la vie tous azimuts. Feu d'artifice à la manière d'un navigateur Web emballé par une intelligence colorée et joyeuse combinant savoirs, réseaux et mœurs de recherche en des images aux prises et angles de vue d'exception, *Grosse fatigue* se fait art encyclopédique et gagne un Lion d'argent mérité à « Il Palazzo Enciclopedico » !

À la Ferrovia

Regagnant le wagon du train de nuit qui me ramenait à Paris, des pensées contradictoires me vinrent. Le Lion d'or remis à l'Angola, à sa première participation nationale, à l'Afrique noire de surcroît, se fit porteur d'espoir pour les affamés, tant ceux du corps que de l'esprit, rejoignant Alfredo Jaar à l'œuvre, faisant sombrer des pavillons historiques. Ces transgressions de l'ordre régnant font partie d'une encyclopédie en mutation que l'art action fortement présent à Venise dynamise. Tant mieux. ◀

Photos : Sauf indication contraire, Italo Rondinella, courtoisie de la Biennale de Venise.

Notes

- 1 Alexandru Damian, cité dans Nicoleta Dandu, « La Roumanie à l'exposition internationale d'art contemporain de Venise... » [en ligne], *Radio Roumanie internationale*, 6 juillet 2013, www.rrl.ro/fr/la_roumanie_a_l'exposition_internationale_dart_contemporain_de_la_biennale_de_venise-4103.

LA STRUCTURE SOUPLE DE **BARTOLOMÉ FERRANDO**

► FRANCIS O'SHAUGHNESSY



Les investigations de Bartolomé Ferrando gravitent dans la sphère de la poésie visuelle et sonore. Jonglant entre la dimension du langage parlé et la dimension musicale, il matérialise sa voix et ses gestes aux rythmes de « partitions » d'objets. Il est professeur en art intermédia à la Faculté des beaux-arts de Valence. Il a présenté un nombre considérable de performances et d'installations à travers le monde et a rédigé plusieurs ouvrages sur la performance. Il vit et travaille à Valence, en Espagne.

> Bartolomé Ferrando, Art Nomade, rencontre internationale d'art performance de Saguenay, 2009. Photos : Valérie Lavoie.

Francis O'Shaughnessy : Pourriez-vous me décrire brièvement l'historique de vos productions artistiques afin que je comprenne votre cheminement et la compréhension que vous avez de la performance ? J'aimerais connaître les influences (contextuelles) qui vous ont amené à faire ce que vous faites aujourd'hui.

Bartolomé Ferrando : Lorsque j'étais étudiant à Barcelone, j'ai fait la connaissance de Wolf Vostell. Il faisait la présentation de ses performances collectives qu'il avait exécutées lors de différents événements. En 1973, pendant les années « happening », je me suis orienté en art performance. Lors de ma première intervention, j'ai improvisé avec une flûte traversière dans une station de métro. J'avais déposé devant moi une pancarte portant l'inscription : « Je ne demande pas d'argent. » Plusieurs personnes se sont intéressées à mon intervention. Par la suite, des peintres se sont joints à moi pour réaliser des actions qui alliaient peinture et musique improvisées. De retour à Valence, j'ai accompli des actions performatives avec l'écriture. *Poème pour être tapé* était une intervention au cours de laquelle les gens devaient piétiner le poème. J'utilisais l'écriture pour parler de l'espace ou d'un sujet en particulier. Par la suite, j'ai commencé à travailler avec un ami. Nous faisions des pièces à partir de propos de Fluxus ou de postFluxus. Nous avons publié une revue qui s'intitulait *Texto poético*. Dans la revue, ces propos poétiques s'arrimaient à de la poésie visuelle. Mes interventions performatives étaient simples, courtes et liées à la poésie ; rarement à la peinture ou au théâtre. Aujourd'hui, ça fait 24 ans que j'enseigne et je continue de faire de la performance.

Dans quelle sphère de la performance travaillez-vous ?

La sphère artistique dans laquelle je travaille est un mélange de poésie et d'action. Je préfère l'emploi du terme « performance poétique » plutôt que « poésie-action ». Selon moi, « poésie-action » est un terme un peu trop déterminé par le texte et employé d'une manière historique ou traditionnelle. Avec « performance poétique », il y a le texte et le mot, ou bien une sonorité qui ne réfère pas à une langue précise. C'est comme un corps qui crie et qui danse en même temps. Mon travail actuel expérimente des sonorités dont nous ne connaissons pas le texte. Il y a plutôt des gestes et des cris.

Avez-vous une méthodologie pour construire une performance ?

Je travaille avec des images poétiques qui font surgir des idées. Parfois, à la suite de la lecture d'un ouvrage, je dessine des rapports langagiers et découvre la possibilité de faire quelque chose (artistiquement parlant). Je travaille à partir de 45 000 images poétiques trouvées dans des livres que je conserve dans mon ordinateur.

Êtes-vous un artiste qui performe à l'intérieur d'une partition rigoureuse ou davantage dans un contexte de disponibilité du présent ?

Lorsque je lis un texte, j'essaie de le lire avec le plus de rigueur possible. Je le caractérise alors comme étant une pièce phonétique qui

a des rapprochements avec la poésie action. Aujourd'hui je n'agis guère dans une structure « fixe » pour accomplir mes interventions artistiques. J'essaie de découvrir « autre chose », ce qui m'est inconnu. Une performance ne porte pas sur le *quoi* de ce qui va se produire, mais sur le *comment*, c'est-à-dire sur la modalité (du dire ou de l'entendre) et non sur l'objet. L'« ouverture » donne des possibilités de découvrir d'autres manières de faire. La structure fixe ne me donnerait pas la possibilité de faire de l'improvisation.

Quelle est votre ligne directrice en performance ? Avez-vous une thématique de travail ?

Je n'ai pas de thématique de travail. S'il y en a une, je la découvre à partir de l'idée. La thématique ne conditionne pas l'idée. La thématique, ça vient avec le travail. D'abord, je découvre sur quoi travailler et après je dis : « Voilà, c'est la thématique ! » Ce n'est pas la thématique qui me guide, mais bien le processus d'une action. Parfois une thématique t'oblige à fonctionner selon des formules ou des concepts. Je pense qu'il est important de trouver « quelque chose » en soi-même à travers son action. Lorsque tu t'obliges à suivre une thématique précise, il en découle une construction corporelle et mentale. Cela ne m'intéresse pas.

Depuis la seconde moitié du XX^e siècle, l'improvisation s'actualise avec l'émergence d'expressions artistiques telles que le free jazz (Ornette Coleman et Cecil Taylor), les performances happening du groupe Fluxus, les expérimentations en danse (Pina Bausch) et le théâtre postdramatique. L'improvisation exercée par des artistes de la modernité et de la postmodernité tente d'intégrer des propositions aux formes mouvantes du réel. Quelle est votre définition de l'improvisation en performance ?

Pour ma part, j'aime l'idée d'une improvisation « sonore », car elle permet de découvrir des territoires inconnus. Je fais allusion aux improvisations limitées et liées à l'aléatoire. Dans un premier temps, le sujet improvise avec des éléments qu'il connaît et qu'il agence à sa guise. Dans un deuxième temps, ce n'est pas le sujet qui contrôle l'improvisation, c'est l'improvisation en soi qui se résout elle-même. Dans mes performances, je me situe entre l'aléatoire et l'indétermination, c'est-à-dire qu'il y a des éléments que je connais et d'autres non.

Quels sont les moments dans une performance où vous utilisez l'improvisation comme outil ?

Si on « emploie » l'improvisation, on ne fait pas l'usage de sa nature propre. On s'« introduit » dans l'improvisation, c'est différent. Dans le free jazz, Cecil Taylor se perd lui-même dans son improvisation. C'est extraordinaire !

L'improvisation est comme l'apprentissage d'une langue. Comment pouvons-nous développer des réflexes langagiers d'improvisation ?

Je ne suis pas sûr de cette affirmation, car l'improvisation t'introduit, comme je l'ai dit, dans des espaces que tu ne connais pas. Tu ne t'in-

troduis pas pour contrôler, pour apprendre ou pour connaître ces espaces. Tu t'introduis dans ces espaces pour te « dissoudre ». Je ne sais pas s'il y a un apprentissage dans une dissolution. L'improvisation, c'est lorsque tu te dissous.

Comment fait-on pour développer une disponibilité dans le présent ?

Je fais des exercices pour vider ma pensée. Il s'agit de ne pas penser. C'est une chose que j'ai apprise de Fluxus et de Marina Abramović. Ce sont des exercices pour éviter la pensée. La question qu'il faut se poser est : comment être dans un ici et maintenant sans une (auto)détermination mentale à cet instant ? C'est se sentir « vide » dans un moment qui passe. C'est sentir une présence non pas du corps plein, mais du corps vidé.

Qu'arrive-il lorsqu'on n'essaie pas de tout maîtriser, lorsqu'on agit dans des espaces fragiles de l'art vivant ?

Je pense qu'il faut travailler avec une idée et non pas uniquement travailler avec l'improvisation. C'est ce que je critique souvent. C'est une idée qui est là et contenue. La recherche de l'idée, c'est ce qui m'intéresse. C'est une recherche sur soi-même. Ce n'est pas facile. C'est un peu la maladie de la performance, car les artistes font parfois « n'importe quoi ». Je n'aime pas voir des improvisations qui supposent n'importe quoi. Je pense que lorsqu'on fait une action, ce n'est pas uniquement pour soi-même ; c'est aussi pour l'autre qui regarde l'action. Mais cet « autre » ne lit pas notre idée ; il perçoit quelque chose qui « unit » les actions entre elles. Je suis défenseur de l'idée, ce qui me semble nécessaire pour la création d'une performance. Voilà tout !

Dans l'improvisation, il y a une fragilité. L'improvisation permet de nous découvrir. Y a-t-il eu dans vos performances des moments d'improvisation qui ont mené à des moments magiques ou marquants ?

Oui. Je vais te donner l'exemple de l'artiste japonais Seiji Shimoda. Il fait souvent une performance dans laquelle il contourne une table. Même s'il « contrôle » tout, il y a des éléments « souples » qui y figurent. Shimoda fait une action dans laquelle il connaît bien la structure ; malgré cela, il y a un « apparaître » magique qui, chaque fois, émane de sa pièce. C'est une structure souple et ouverte qui permet de faire ressortir cette dérivation surprenante avec un bras, un pied, une tension, une partie du corps, etc. C'est parfois curieux, car ce sont des pièces que nous avons vues plusieurs fois.

Y a-t-il une manière pour se préparer à improviser ?

Se préparer à une improvisation est un travail physique et mental. Il faut être souple et non pas rigide avec soi-même. La rigidité ne fonctionne pas puisqu'elle t'introduit malgré toi dans une structure qui te domine. Selon moi, on peut se manifester dans une structure préparée et être souple en même temps.

Que faites-vous lorsque vous êtes en moment d'improvisation et que rien ne semble venir ?

Autrefois, j'étais énervé lorsque quelque chose ne fonctionnait pas. Maintenant, si ça

ne fonctionne pas, je fais autre chose. Il faut réussir à se débrouiller dans un espace avec une non-rigidité.

Depuis la naissance de la performance, le rire est un élément que les artistes insèrent souvent à leur insu dans leurs activités. Au Québec, la plupart des artistes de cette discipline consacrent involontairement dans leurs travaux des volets sur le rire. À la suite d'entretiens avec des artistes, j'en déduis que le rire n'est nullement un facteur considéré dans leur travail parce que le rire réinterroge le sérieux du faire. Le rire occupe toutefois une place importante à un certain niveau puisqu'il est courant de voir, lors de prestations performatives, des spectateurs y succomber. Qu'est-ce qui cause le rire en performance ?

Bien que je ne préconise pas l'intention de provoquer le rire, je suis un partisan de l'utilisation de l'humour dans la performance. L'humour n'est pas général ou universel. Il y a des façons de faire de l'humour qui peuvent être comprises dans un pays et pas dans un autre. C'est génial, le rire, mais, à mon avis, il ne faut pas le provoquer. Le rire, c'est la fée de l'humour. Les dadaïstes ont défendu l'humour comme manière efficace de toucher l'autre. Parfois l'humour peut se transmettre sans faire rire. Dans ce cas-là, le spectateur peut sourire ou désirer un rire qui n'arrive pas. Un rire voilé ? L'humour est important et utile. Et cette « utilité » est efficace lorsque tu déclenches un rire, un sourire et même un rire voilé. Le rire se produit de toute façon sans l'intention de se manifester.

Vous arrive-t-il de faire des actions préméditées pour rendre ludique un geste ou une performance ?

Parfois, tu as des idées et tu es persuadé qu'elles provoqueront un rire assuré, cela sans avoir nécessairement l'intention d'en provoquer un. Souvent, cela ne provoque rien. Il peut arriver

que tu fasses une pièce relativement sérieuse et, finalement, l'humour est au rendez-vous.

Croyez-vous que le public a besoin du rire dans la performance aujourd'hui, c'est-à-dire qu'il a besoin d'aspects ludiques pour que la performance soit appréciée ?

Mais pourquoi utiliser obligatoirement l'humour ? Je suis un partisan de l'utilisation de l'humour, mais je pense qu'on n'en a pas besoin nécessairement. La performance n'est pas un spectacle pour amuser les autres.

Lorsqu'un performeur élabore une narration performative, son imagination édifie plusieurs associations d'idées éclatées qui peuvent se rapprocher de l'état du rêve. L'artiste cherche des moyens créatifs de matérialiser ses imaginations dans le monde réel. C'est une logique singulière qui peut surprendre l'auditoire lorsque ces actions rencontrent certaines formes d'aliénation et de folie. En prestation, le performeur nous propose diverses compositions d'idées qui mettent de l'avant un raisonnement non conformiste. Les bizarreries, la répétition et l'effet boule de neige peuvent refléter les mésaventures que nous vivons en rêve. En performance, il y a souvent l'image du rêve qui se mélange à la réalité. Dans votre pratique artistique, y a-t-il des paramètres qui se rapprochent du rêve ?

Non, pas dans mon cas. Je pense que le rêve, c'est quelque chose qui est bien ancré dans l'inconscient de l'homme. Historiquement, le rêve avait un rapport au désir. On dit qu'on peut lire un rêve d'une manière précise et donner un symbolisme à chaque rêve. Le rêve est plus intimiste que des symboles généraux que la société lui donne. Le surréalisme n'est pas la transposition de l'inconscient. Freud s'était opposé à ça. Utiliser une idée que tu as eue en rêve n'est pas le rêve.

Lorsque vous utilisez l'oralité, est-ce pour l'esthétique du langage ou dans un but précis

de communiquer quelque chose à votre public ?

Ce n'est pas pour l'esthétique du langage ou dans un but précis de communiquer quelque chose ; c'est un travail sur l'inconnu. C'est une découverte de soi, et de l'autre aussi.

Lorsque vous utilisez l'oralité, récitez-vous un texte qu'on lit ou êtes-vous davantage une personne qui improvise par la parole du moment présent ?

Parfois, j'aime bien faire apparaître un texte en récitant des lettres. Dans le processus performatif, nous pouvons entrevoir un discours ou une partition. Au début de l'action, c'est une lecture où l'on ne comprend rien du tout. Lentement, certaines personnes décodent une phrase ou des fragments décomposés.

Quelle est la substance de vos récits ?

Je travaille sur le rythme. Des fois, sans le mot. C'est un travail sur la mécanique. Il n'y a pas un point précis.

Votre poésie-action joue-t-elle parfois entre le dit et le chanté ?

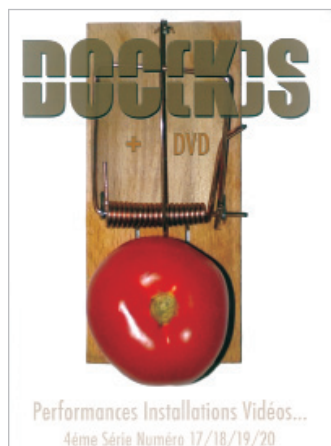
Oui. C'est lorsque tu coupes le mot que tu te vois entraîné dans une ambivalence entre l'écrit et le cri. Tu n'utilises pas un mot précis et tu ne construis pas deux mots. Tu prononces un texte qui n'est pas un texte. C'est un mélange bizarre. Tu chantes sans chanter. Tu pleures sans pleurer. Tu cries sans crier. Tu dis sans dire. La communication est une imposition. Lorsque tu dis quelque chose à l'autre, cette chose s'impose. Or, quand tu dis sans dire, le rien s'impose. Il n'y a pas une intention de communiquer. Il y a une intention d'articuler. Cette articulation, c'est l'échange et ce n'est pas l'échange. C'est le rire et ce n'est pas le rire. C'est le mot sans le mot.

Quel est le risque ou la signification du risque en performance aujourd'hui ?

Je pense qu'il faut travailler l'idée. C'est un travail de conscience sur soi-même. L'absence d'idée reflète les performances du genre « n'importe quoi ». La performance qui devient un spectacle ne m'intéresse pas. Si la performance devient un spectacle, c'est le spectacle qui commande la performance. C'est l'éblouissement du spectacle. Quand tu travailles une performance sans idée, c'est n'importe quoi. Josette Féral a dit : « Une performance n'a pas de sens, mais produit du sens. » L'improvisation, sans idée, ne produit pas de sens. Il y a un rapport avec la narration qui t'oblige à la suivre. Toutefois, le spectateur n'est pas obligé de suivre n'importe quoi. Umberto Eco énonçait : « Il n'y a pas une ligne déterminée à suivre. » ◀



FRANCIS O'SHAUGHNESSY est un artiste québécois en arts visuels. Actuellement au doctorat en études et pratiques des arts, il analyse le haïku performatif et le dépassement de la lettre d'amour. Il vit et étudie à Montréal, au Canada.



Doc(k)s Performances, installations, vidéos.

Spécial Serge Pey
4^e série, n^{os} 17/18/19/20

Comme toujours, avec *Doc(k)s*, de tout : une section « Open » avec quelque 35 collaborateurs en textes, en images, en photos, en écritures diverses, et une réflexion poussée comme celle de Charles Dreyfus pour « L'activisme entre éthique et esthétique ».

Ce numéro spécial est cette fois dédié à Serge Pey et comprend 32 collaborateurs de divers provenances et styles. À peu près les deux tiers de la revue lui sont consacrés. Plusieurs textes sont aussi de S. P. qui explique dans la partie « Le contexte de textes » sa position face à l'écrit : « La dimension orale d'un texte fait exploser son établissement écrit en le réinventant en permanence. Dans une performance orale ou corporelle de poésie, un texte n'est dit de la même manière. Chaque fois que je lis en situation performative, je détourne ainsi mon écrit, car il y a une écriture de l'oralité qui se juxtapose à celle de l'oralité de l'écriture. Après une action publique, un texte doit modifier l'état de son écriture. Ce sont ces écritures qui sont réécrites en fonction de leur expérience vécue. Aussi bien dans la forme que dans le sens. Dans ce livre, je publie un certain nombre d'altérations, d'improvisations, de textes dits dans mes installations et performances, de salissures, de rythmes, de brouillons vocaux qui à l'usage prennent une forme définitive. Certains de ces textes sont des détournements de mes propres textes. Ils sont tous inédits, même si certaines versions ont pour deux d'entre eux été publiées. Pour ce numéro de la revue *Doc(k)s*, j'ai choisi des textes engagés qui illustrent un travail de poésie d'action et de poésie publique. » (p. 164)

Voici les titres de ses textes :
« Pourquoi j'écrase des tomates »,

« La prière pour le réseau Sabaté »,
« Avertissement d'incendie », « La lettre-poème/Québec », « Rupture des barrages ». Et à la question « Si on te demande pourquoi tu écrases des tomates en disant tes poèmes », Serge d'y aller de 739 raisons, comprises entre « 1- Que la poésie est toujours le milieu d'une preuve » et « 739 - Que la poésie reste l'art d'équilibrer les abîmes ».

Serge a aussi demandé à divers collaborateurs d'envoyer des projets d'écriture, de photographie ou d'autres supports à partir de la tomate. Des extraits vidéo se retrouvent également dans ce spécial Pey, de même que la republication du texte d'André Marceau commentant l'action-installation produite au Lieu avec Lise Labrie en 2003.

Cette publication de *Doc(k)s* sur Serge Pey s'avère donc une très essentielle synthèse de ses activités avec une bonne brochette de collaborateurs : un bien bel hommage pour le poète-performeur !

Richard Martel

Doc(k)s
7, rue Miss Campbell
20000 Ajaccio, France
akenaton@wanadoo.fr

Daniel Buren
Les écrits 1965-2012
vol. I 1965-1995
vol. II 1996-2012

À l'occasion de *Monumenta* 2012, une nouvelle mouture des écrits de Daniel Buren est publiée. L'ouvrage est en fait une actualisation des *Écrits, 1965-1990*, édités en trois volumes par le CAPC de Bordeaux pour une exposition que le musée consacrait à l'artiste au tournant des années quatre-vingt-dix. Cette fois-ci, l'œuvre écrite se présente en deux volumes de plus de 2 000 pages chacun. Le deuxième tome, couvrant la période de 1996 à 2012, paraît finalement au printemps 2013, accompagné d'une réédition du premier tome, épuisé entre-temps.

Le tout se présente sous couverture souple, les deux volumes se répondant par un élégant graphisme : blanc sur noir pour le volume I ; noir sur blanc pour le volume II. Jeu conceptuel, variation sérielle ou simple erreur d'impression, le vernis sérigraphié destiné à rehausser le lettrage blanc sur la couverture du volume I est décalé de quelques centimètres, pour un résultat du plus bel effet. La couverture du volume II au registre aligné s'en trouve, du coup, visuellement moins intéressante. Le tome premier est accompagné d'une courte introduction de Marc Sanchez, qui remet cette vaste entreprise en contexte, alors que le tome



second se termine par non moins de quatre index différents (« Noms propres », « Titres », « Lieux », « Thèmes »). Les quelque 600 textes se lisent d'un couvert à l'autre chronologiquement, aléatoirement ou encore de façon ciblée à l'aide des tables des matières et des index. Une bibliographie complète se trouve aussi en fin d'ouvrage et permet de redécouvrir les originaux des textes ici compilés (parfois traduits ou tronqués).

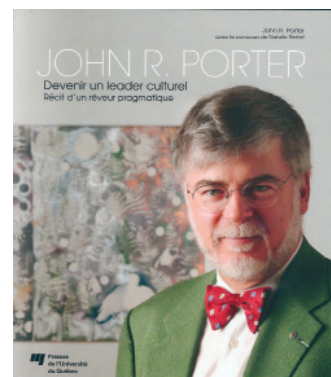
À plus de 4 000 pages sur papier bible, le tout s'annonce déjà comme un classique et un outil de référence essentiel pour quiconque s'intéresse à l'artiste. Des premiers travaux imprégnés de l'esprit présocratique et postsituationniste aux installations monumentales et spectaculaires de la dernière décennie, c'est tout un itinéraire mené d'un couvert à l'autre. Buren y croise Asher et Haacke alors que l'ouvrage retrace plusieurs moments forts de l'histoire de la critique institutionnelle et du *context art*. On retrouve aussi avec plaisir les indices des passages de Buren au Québec : une entrevue de 2008 avec Bernard Schütze, une autre avec Claude Gosselin datant de 1998 ainsi qu'une lettre d'appui à Gosselin au moment où le CIAC devient la *Biennale de Montréal*.

Entre les succincts cartels qui accompagnent les premières installations, les critiques virulentes adressées aux commissaires-artistes et les réflexions plus élaborées autour des commandes et des concours, l'ensemble regorge de petites perles, souvent des textes écrits dans un cadre plus inédit. Pêle-mêle, on retient, entre autres : un « Discours aux étudiants » prononcé en 1983 devant les diplômés de l'université NSCAD ; les observations réalisées pendant 45 mois, au fil de *PH Opéra*, au Palais des beaux-arts de Bruxelles ; une « Conversation entre Daniel Buren

et Pierre Huyghe » qui confronte deux générations sur des idées comme le format, le signe et l'outil ; l'« Essai hétéroclite » et son fascinant lexique sur la confection de gilets pour les gardiens du Van Abbemuseum. Seules les entrevues, surtout celles de la presse française, paraissent finalement assez redondantes.

Étienne Tremblay-Tardif

Flammarion
Paris, France
ISBN : 2081-282-887



John R. Porter
avec le concours
de Nathalie Rinfret
**Devenir un leader
culturel. Récit d'un
rêveur pragmatique**

Autoportrait de l'homme qui fut, tour à tour, conservateur adjoint à la Galerie nationale du Canada (l'actuel Musée des beaux-arts du Canada), professeur à l'Université Laval, directeur du Célat, conservateur en chef du Musée des beaux-arts de Montréal et directeur général du Musée national des beaux-arts du Québec (MNBAQ). Il est actuellement président de la Fondation du MNBAQ et commissaire pour le projet d'agrandissement du MNBAQ. « Les plus beaux projets ne sont-ils pas ceux que l'on partage ? Avant, pendant et après... » note monsieur Porter. Il transfère dans cet ouvrage l'essentiel de son expérience !

Sylvie Côté

Les Presses de l'Université du Québec
Québec (Québec) www.puq.ca
ISBN : 978-2-7605-3920-4

REÇU AU LIEU



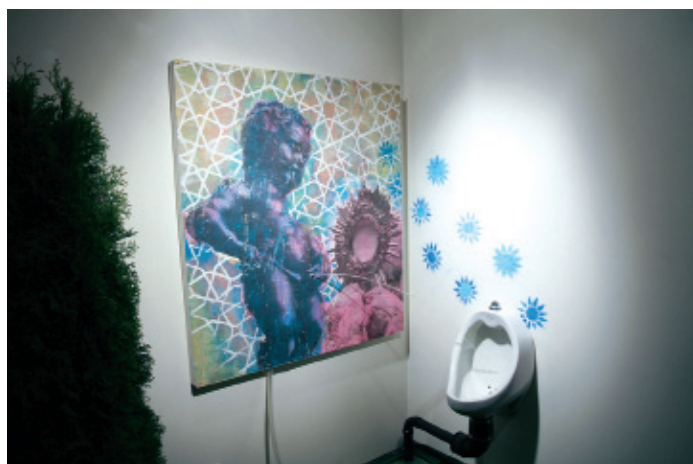
Première ovation Arts visuels/arts médiatiques/métiers d'art — Cohorte 2011/2012

Quoi de plus pertinent dans le cadre de ce 116^e numéro d'*Inter* portant sur le transfert d'expérience que de mentionner la publication de la 3^e édition du catalogue *Première ovation* en arts visuels, arts médiatiques et métiers d'art ? Implantée en 2008 par la Ville de Québec, cette mesure vise à soutenir la relève de la capitale. Les artistes de la relève sont « parrainés » par des organismes professionnels comme Le Lieu, La

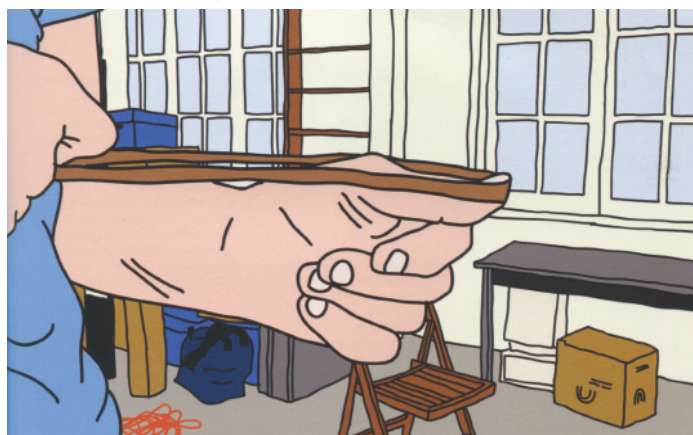
chambre blanche, La Bande Vidéo, Folie/Culture, etc. qui les diffusent, les aident à développer leur pratique, appuient leurs recherches, les accompagnent ou les publient. Des bourses dans huit catégories sont accessibles aux artistes émergents. Parmi la cohorte 2011-2012, on retrouve Thierry Arcan-Bossé, Amélie Laurence Fortin, Valérie Potvin, Marie-Claude Gendron et le Collectif Non-maison, qui a offert une imposante exposition *in situ* intitulée *L'engin*, en référence à la *Manif 6* (« Machines »), ainsi qu'une soirée de performances. Pour tous ceux qui veulent connaître le parcours de ces jeunes artistes et les œuvres qu'ils ont présentées dans le cadre de la 3^e cohorte de *Première ovation*, cette publication est un incontournable. Aussi disponibles : les première et deuxième éditions.

Sylvie Côté

Coédition de la Ville de Québec et de la
Manifestation internationale d'art de Québec
Collection « Première Ovation »
Québec (Québec), Canada
ISBN : 978-2-9812978-1-5



> Patrick Dubé, installation, 2012. Photo : Pierre-Olivier Leduc.



> Francis Arguin et Marie-France Tremblay, *Mardi d'occasion*, 2012 (extrait vidéo).

Le pays est grand,
mais ça ne veut pas dire
que nous sommes
DÉCONNECTÉS...

Près de 1 000 titres numériques pour
découvrir la littérature franco-canadienne

CENTRE D'ESSAI EN ART IMPRIMÉ

Giorgia Volpe
Frontières mobiles
Du 18 janvier au 15 février 2014

www.arprim.org / 514.382.5412, 514.382.5413, 514.382.5414, 514.382.5415



PERFORMATIFS & INDEX DU PERFORMATIF

Inter 115 souligne son 35^e anniversaire. Dans une « phrase » héroïque de 6 000 mots Alain-Martin Richard retrace l'aventure d'*Inter*. En un mot ou presque... dresse un portrait instructif de la revue qui se livre, depuis ses débuts, à la promotion des artistes et de leurs productions en fonction de systèmes alternatifs : art action, manœuvre, art en contexte, proposition en actes... En supplément, *Inter* offre un *Index du performatif*. « Avec cet index, nous avons voulu lister les termes les plus significatifs dans un champ de pratiques artistiques où l'expression tend à réaliser cela même qu'elle décrit ; où évoquer une action, c'est déjà l'accomplir ; où signifier, c'est faire... »

VISITEZ NOTRE NOUVEAU SITE inter-lelieu.org

INTER, ART ACTUEL

35 ANS DE PUBLICATION

- > Abonnez-vous. Consultez les archives
- > Commandez les anciens numéros

LE LIEU, CENTRE EN ART ACTUEL

30 ANS DE DIFFUSION

- > Consultez la programmation

RENCONTRE INTERNATIONALE D'ART PERFORMANCE

30 ANS D'ART ACTION

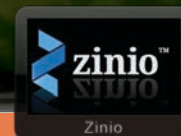
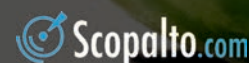
- > Suivez le fil de la 18^e édition qui se tiendra du 11 au 13 septembre et du 18 au 20 septembre (Laissez-passer en prévente au Lieu, centre en art actuel)



BOUTIQUE EN LIGNE

- > Achetez les dernières publications et les dvd

TÉLÉCHARGEZ
Inter, art actuel



CONCOURS 35^e anniversaire

À l'achat d'un abonnement (individu) d'une durée de 2 ans* à la revue *Inter, art actuel*, courez la chance de gagner un voyage pour deux personnes à Cuba lors de la prochaine édition de la Biennale de La Havane en avril 2015 !

ENVOLEZ-VOUS VERS CUBA !

ABONNEMENT

Nom _____
Adresse _____
Téléphone _____
Courriel _____

☐ 1 an (3 numéros) ☐ 2 ans (6 numéros)

MODE DE PAIEMENT

☐ Chèque ☐ Comptant ☐ Virement

TARIFS EN DOLLARS CANADIENS

	1 an	2 ans
Individu	25 \$	45 \$
Institution	50 \$	90 \$
États-Unis	55 \$	95 \$
International	60 \$	110 \$

Les prix incluent les taxes et les frais de poste. Courrier de surface à l'extérieur du Canada.

Remplir et retourner le coupon accompagné de votre paiement par chèque ou mandat postal libellé à l'attention des Éditions Intervention.

L'abonnement et la vente en ligne sont disponibles sur notre site Internet.

inter-lelieu.org/inter

inter
ART ACTUEL

345, rue du Pont, Québec
(Québec)
G1K 6M4, Canada



* Le concours s'adresse aux individus de 18 ans et plus résidant au Québec et au Canada. Conditionnel à un abonnement à la revue *Inter, art actuel* de 45 \$ pour 2 ans.



L'ART ACTUEL SE MANIFESTE
3 MAI AU 1^{ER} JUIN 2014

LIEU CENTRAL
ESPACE 400^E BELL

COMMISSAIRE
VICKY CHAINEY GAGNON

MANIFART.DES

RESISTANCE

ET PUIS, NOUS AVONS CONSTRUIT
DE NOUVELLES FORMES

7

**MANIF
D'ART**
LA BIENNALE
DE QUÉBEC

Partenaires
du Manif d'Art

Grand conseil
des arts
et de la culture
du Québec

Province
du Québec

Musée
de la ville de Québec

Centre
d'art contemporain
de la ville de Québec

MOIS MULTI

15

SPECTACLES
INSTALLATIONS
PERFORMANCES
CABARETS AUDIO
PROJECTIONS
RENCONTRES



FESTIVAL
INTERNATIONAL D'ARTS
MULTIDISCIPLINAIRES
ET ÉLECTRONIQUES
5 FEVRIER
AU 2 MARS 2014
COOPÉRATIVE MÉDUSE
ET AUTRES LIEUX / QUÉBEC

MOISMULTI.ORG

Choisissez votre ordre
et votre budget

Québec

Arrêtés par le Québec
• Ministère de la Culture et des Communications



Conseil des Arts
du Canada

Canada Council
for the Arts



Patrimoine
canadien

Canadian
Heritage

VILLE DE
QUÉBEC

PROJET
ÉCLAIR

RECTO
VERSO



UNIGLOBE
Voyages Lachance



AGTA

550, boul. Hamel
Place Fleur de Lys
Québec (Québec) G1M 2S6

T : 418-523-3553

F : 418-523-7023

C : narskdjian@uniglobelachance.com
www.uniglobelachance.com

Nadia Tarakdjian
Directrice / Director

cliquez sur un lien pour aller plus loin

vie de quartier boutiques cafés & restos actualité promotions



monsaintroch.com

votre média web hyperlocal

événements expositions concerts théâtre conférences +++



Le Vadrouilleur urbain

Arts visuels

<http://levadrouilleururbain.wordpress.com/>
beuchetlecland@sympatico.ca



**MORIN
DESROCHERS
BEAULIEU**

Comptables agréés S.E.N.C.

**MORIN,
DESROCHERS,
BEAULIEU**
Comptables agréés
S.E.N.C.

704, rue Saint-Joseph Est
Bureau 200
Québec (Québec)
G1K 3C3
Tél. (418) 492-1077
Téléc. (418) 492-2953

PROFESSION ARTISTE

**MA CRÉATION, MES DROITS :
C'EST MON AFFAIRE ET J'Y VOIS !**

**LE REGROUPEMENT
DES ARTISTES EN ARTS VISUELS
DU QUÉBEC**

RIAP 2012



84 pages couleur
19,5 cm x 22 cm / 24,95\$
www.inter-lalieu.org

RIAP2012 relate l'essentiel des sept soirées d'art action et de performances tenues à Québec dans le cadre de la RENCONTRE INTERNATIONALE D'ART PERFORMANCE. La publication rend aussi compte des prestations qui ont eu lieu, en réseau (ALMA, CARLETON, CHICOUTIMI, ROUYN-NORANDA, MONTRÉAL, VICTORIAVILLE). Enfin, l'ouvrage regroupe les actes du colloque consacré à la situation de l'art action dans les pays d'origine des artistes invités.

ARTISTES INVITÉS / COLOMBIE : Nadia Granados, Edwin Miguel Jimeno Tarazona, Carlos Monroy, José Fernando Peréz Villa, Rosenberg Sandoval / ESPAGNE : Julia Isabel Fernández Sánchez, Ángela García, Los Tomazos, Álvaro Terrones / SUISSE : Claudia Bucher, Monika Günther et Ruedi Schill, Daniel Hüller, Andrea Saemann / URUGUAY : Héctor Bardanca, Jesús Delbardo, Juan Angel Italiano, Marina Pícar Motuzas / VIETNAM : Bui Cong Khanh, Thao Nguyen Phan, Ly Hoang, Linh Phuong Nguyen / FRANCE : Atlas Black Market / QUÉBEC : Génération/Corruption (performances de la relève), Plots.



418 529-9680
infos@inter-lalieu.org
www.inter-lalieu.org

**LE DVD DE LA RIAP 2012 EST MAINTENANT DISPONIBLE
AU LIEU, CENTRE EN ART ACTUEL ET À LA BOUTIQUE EN LIGNE**



EN VENTE
AU LIEU, CENTRE
EN ART ACTUEL
ET À LA BOUTIQUE
EN LIGNE

index
du
performatif

2 \$

ÉDITIONS
INTERVENTION

performative
émotions et
restitués p
u performan
nements, c
la tenue, l
scène se p
mises d
« cet » ind
signifiant
nd à réalité
l'accompli
sens de c
on pourra
formatif d
aura comp
s, comme l
la desatio
s aspects
ain bien s
tre en jeu
moduon
vénir leur
e-ziste la
tation ! »
RICHARD MART

L'INDEX DU PERFORMATIF concerne les pratiques performatives et d'art action. Depuis de nombreuses années, nous disséminons ces disciplines « indisciplinées » où le corps et le contexte sont investigués par des artistes de toutes provenances. De plus en plus, l'univers du performatif se vérifie dans un nombre considérable de pays lors d'événements, de biennales, où on nous demande de mieux expliquer la nature, la teneur, les caractéristiques de l'art action et de la performance ; cet opuscule répond en quelque sorte à cette demande pour comprendre les exigences du système performatif et ses modes d'intervention variés.

418 529-9680 / infos@inter-lelieu.org / inter-lelieu.org

DIGITAL
STORIES

**ŒUVRES INTERACTIVES COLLECTIVES
RECHERCHE & DÉVELOPPEMENT**

CRÉATION DE TECHNOLOGIES UTILISANT ESPACES INTERACTIFS (POURQUOI LIGIER, THEATRE)
POURQUOI DE RECHERCHER EN SALLE, COLLECTIVEMENT, DES ŒUVRES INTERACTIVES

PRODUCTION DE CONCEPTION DE CONTENU MÉDIÉ DANS LE CADRE DE RÉSEAUX

**CONCEPT MÉDIÉ / ART NUMÉRIQUE / ARTS
INTERACTIFS POUR CRÉER UN LIEU D'INTERACTION**

**WWW.DIGITAL-STORIES.FR
Tél: +33 (0)3 20 33 24 64**

**INTER
LIEU**

jeu148
revue de théâtre

Hors de Montréal, *point de salut?*

Qu'en est-il du théâtre
créé et diffusé
hors de la métropole?



jeu149
revue de théâtre

Quel rapport
entretiens-nous
à l'histoire du
théâtre québécois?

Mémoires en jeu

Mise en scène, interprétation, danse,
dramaturgie, portraits d'artistes...

Je m'abonne !

514-875-2549 / info@revuejeu.org

www.revuejeu.org



EDITIONS INTERVENTION
INTER | LE LIEU | RIAP

LE LIEU JANVIER À JUIN 2014

LE LIEU

centre en art actuel

PROGRAMMATION HIVER 2014

16 JANVIER AU 9 FÉVRIER

OLIVIER LAVOIE

INSTALLATION

21 FÉVRIER AU 16 MARS

HUGO NADEAU

INSTALLATION

28 MARS & 20 AVRIL

MICHEL COLLET

ET

CHUMPON APISUK

PERFORMANCE ET INTERVENTION

28 MARS AU 21 AVRIL

MANUELA LALIC

INSTALLATION

3 MAI AU 1^{ER} JUIN

MANIF D'ART 7

RÉSISTANCE

ET PUIS, NOUS AVONS CONSTRUIT
DE NOUVELLES FORMES

345, rue du Pont, Québec, G1K 6M4, Canada

T 418 529-9680 | F 418 529-6933

infos@inter-lielieu.org | inter-lielieu.org

IMPRIMEUR DE MARQUE
En configuration Staccato



1000, RUE JOHNSON, DÉPARTEMENT 104 QUÉBEC (QUÉBEC) G1M 1H9
T: 418-596-6000 LITHOCHIC.COM



Bill Vazan

XX^E SIÈCLE

MUSÉE NATIONAL
DES BEAUX-ARTS
DU QUÉBEC

JUSQU'AU
4 MAI 2014

BILL VAZAN, 20^E DÉCEMBRE 1914, 1974-1975. ACROUSSES STAMPILLES SUR TOILE, 148 x 170 CM. COLL. MNSAQ, DON DE L'ARTISTE ANDRÉ CHARRÉ



ART
SOUTERRAIN

Association
QUÉBÉCOISE

ART SOUTERRAIN

▷ FESTIVAL
D'ART
CONTEMPORAIN

01 - 16
MARS 2014

Sur le circuit du
musée d'art contemporain
du Montréal

GRATUIT

ALAN GILBERT



Partenaires du festival

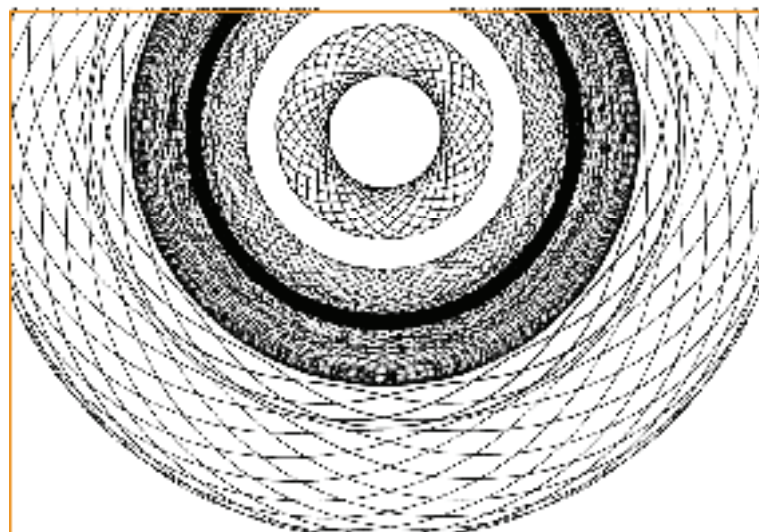


art-souterrain.com f t

Partenaires du festival



Partenaires du festival



Les matins infidèles

L'art du protocole

MUSÉE NATIONAL
DES BEAUX-ARTS
DU QUÉBEC

JUSQU'AU
14 SEPTEMBRE 2014

BOB RAY, 1923-1990. LES MATINS INFIDÈLES, 1968, 100 x 100 CM, COUPE-BOULE, COULEUR, BOB RAY COLLECTION

PAPIER 14

FOIRE D'ART
CONTEMPORAIN
D'ŒUVRES
SUR PAPIER

CONTEMPORARY
ART FAIR
OF WORKS
ON PAPER

Présenté par / Presented by



25 - 27 avril / April 2014

Montréal - Québec - Canada
Quartier des spectacles
papiermontreal.com

Produit par / Produced by

L'Association des galeries d'art contemporain — AGAC



CANADIANART

LE DEVOIR
L'Art de la pensée

22

REVUES CULTURELLES QUÉBÉCOISES
MAINTENANT OFFERTES

EN VERSION NUMÉRIQUE!

ARTS VISUELS | CIEL VISUEL | ESPACE | ÉCRIT | ETC | INTER | CINÉMA | 24 IMAGES | CINE-BULLES | SÉQUENCES | CRÉATION LITTÉRAIRE |
BREVES LITTÉRAIRES | MOISSAN | XYZ, LA REVUE DE LA NOUVELLE | CULTURE ET SOCIÉTÉ | QUÉBEC FRANÇAIS | RELATIONS | HISTOIRE ET PATRIMOINE |
CAP-AUX-CHAMANTS | CONTINUITÉ | HISTOIRE QUÉBEC | LITTÉRATURE | LES CHAMPS DE LECTURE | LETTRES QUÉBÉCOISES | L'UNION |
NUIT BLANCHE | SPIRITALE | THÉÂTRE ET MUSIQUE | LES REVUES DE THÉÂTRE

Plusieurs revues culturelles québécoises ont fait leur entrée dans L'Entrepôt du livre numérique de l'Association nationale des éditeurs de livres (ANEL). Visitez la section *Revues culturelles numériques* de la Vitrine de l'Entrepôt www.vitrine.entrepotnumerique.com pour feuilleter les revues en ligne et acheter les numéros qui vous intéressent.

sodep
Société de développement
des périodiques
culturels québécois



Conseil des arts
et des lettres
du Québec

Consejo Cultural
de Quebec



RIAP 2012
2012, 184 pages, 24,99\$
ISBN 978-2-924298-00-8

**L'ART DANS L'ACTION /
L'ACTION DANS L'ART**
TEXTES 2002-2012
Richard Martel
2012, 151 pages, 19,95\$
ISBN 978-2-92 0500-94-5

**RENCONTRE INTERNATIONALE
D'ART PERFORMANCE 2010**
2011, 136 pages couleur, 29\$
ISBN 978-2-920500-90-7

ROBERT FILLIOU ET SA « RECHERCHE »
Les enjeux plasticognitifs de la recherche
sur l'origine
Cyrille Bret
2010, 168 pages, 24\$
ISBN 978-2-920500-87-7

LA CARAVANE DE LA PAROLE
2009, 160 pages couleur (DVD inclus), 29\$
ISBN 978-2-920500-71-6

**HABANART À QUÉBEC/
ARTE DE QUÉBEC EN LA HABANA**
2008, 120 pages couleur (DVD inclus), 29\$
ISBN 978-2-920500-70-9

ŒUVRES-BOMBES ET BIOTERREUR
L'ART AU TEMPS DES BOMBES
Michaël La Chance
2007, 208 pages (16 pages couleur), 24\$
ISBN 978-2-920500-69-3 (Éditions
Intervention)
ISBN 978-2-916978-01-7 (productions nad,
France)

L'ART ET SON CONTEXTE
Au fait, qu'est-ce que l'art ?
Jan Swidzinski
2005, 156 pages, 19\$
ISBN 978-2-920500-27-9

**RENCONTRE INTERNATIONALE
D'ART PERFORMANCE DE QUÉBEC 2006**
2007, 48 pages (DVD inclus), 19\$
ISBN 978-2-920500-28-0

**RENCONTRE INTERNATIONALE
D'ART PERFORMANCE DE QUÉBEC 2004**
2005, 36 pages, 13\$
ISBN 978-2-920500-24-4

PIERRE HAMELIN, LIBRE-FAISEUR
Les leçons inachevées
2005, 12 pages, 13\$
ISBN 978-2-920500-25-2

**VILLES ANCIENNES/ART NOUVEAU
QUÉBEC/KRAKÓW**
2004, 174 pages (français-polonais), 24\$
ISBN 83-86905-58-1

**RENCONTRE INTERNATIONALE
D'ART PERFORMANCE DE QUÉBEC 2002**
2004, 56 pages, 13\$
ISBN 978-2-920500-24-4

**ROBERT FILLIOU : L'ART EST CE QUI REND
LA VIE PLUS INTÉRESSANTE QUE L'ART**
2003, 70 pages (français-espagnol), 19\$
ISBN 978-2-920500-23-6

ARTS D'ATTITUDES
Action, discussion, interaction
2002, 177 pages, 29\$
ISBN 978-2-920500-22-8

**RENCONTRE INTERNATIONALE
D'ART PERFORMANCE DE QUÉBEC 2000**
2002, 28 pages, 13\$
ISBN 978-2-920500-21-X

LATINOS DEL NORTE
2002, 96 pages (français-espagnol), 19\$
ISBN 978-2-920500-20-1

ART ACTION 1958-1998
2001, 500 pages (français-anglais), 92\$
ISBN 978-2-920500-19-8 (Éditions Intervention)
ISBN 978-2-84571-005-4
(Nèpe/Nouvelles éditions polaires, France)

DICK HIGGINS, 1938-1998
Intermédia
1999, 20 pages, 17\$
ISBN 978-2-920500-18-X

L'ART EN ACTES
1998, 308 pages
(trad. anglaise des textes principaux), 45\$
ISBN 978-2-920500-16-3

PERFORMANCES ASIATIQUES/FROM ASIA
1998, 24 pages (français-anglais), 14\$
ISBN 978-2-920500-17-1

**ART CONTEXTUEL/LES CHOSES
VONT COMME ELLES VONT**
Jan Swidzinski
1997, 16 pages, 9\$
ISBN 978-2-920500-15-5

L'ART COMME ALTERNATIVE
Réseaux et pratiques d'art parallèle
au Québec 1976-1996
Guy Sioui Durand
1997, 466 pages, 39\$
ISBN 978-2-920500-14-7

**RENCONTRE INTERNATIONALE D'ART
PERFORMANCE ET MULTIMÉDIA 1996**
1997, 30 pages, 16\$
ISBN 978-2-920500-13-9

ALAIN GIBERTIE, 1950-1996
1996, 8 pages
Encarté dans *Inter, art actuel* n° 66

ART ET NATURE/KUNST UND NATUR
Symposium/Simposion
1996, 54 pages (français-allemand), épuisé
(l'intégralité du contenu de cette publication
se retrouve dans le n° 65 d'*Inter, art actuel*)

TERRITOIRES NOMADES
1995, 190 pages, 45\$
ISBN 978-2-920500-11-2

**RENCONTRE INTERNATIONALE D'ART
PERFORMANCE DE QUÉBEC 1994**
1995, 24 pages, 16\$
ISBN 978-2-920500-10-4

INTERZONE
Audio/vidéo/ performance/radio art
Festival d'In(ter)vention 7
1993, 44 pages, 22\$
ISBN 978-2-920500-08-2

ORALITÉS/POLYPHONIX 16
« La pensée se fait dans la bouche »
1992, 227 pages, 40\$
ISBN 978-2-920500-07-4

MANŒUVRES
Le Lieu, centre en art actuel 1990-1991
1992, 68 pages, 24\$
ISBN 978-2-920500-06-6

INTERSCOP
Festival d'In(ter)vention 5
1991, 32 pages, 18\$
ISBN 978-2-920500-05-8

**PERFORMANCE AU/IN CANADA
1970-1990**
1991, 395 pages (français-anglais), 50\$
ISBN 978-2-920500-04 (Éditions Intervention)
ISBN 0-88910-428 (Coach House Press)

**PREMIÈRE BIENNALE
D'ART ACTUEL DE QUÉBEC**
De la performance à la manœuvre
1991, 54 pages, 24\$
ISBN 978-2-920500-03-1

IMMEDIA CONCERTO
Festival d'In(ter)vention 4
1988, 100 pages, 29\$
ISBN 978-2-920500-02-3

POINTS DE VENTE

- **Montréal**
Archambault
1501, rue Jeanne-Mance
Place Des Arts

Coop Uqam
405, rue Sainte-Catherine Est

Dépanneur Bertrand Enr.
392, rue De Castelnau Est

Le Point Vert Inc.
4040, boulevard Saint-Laurent

Librairie Musée Beaux-Arts Montréal
2181, rue Bishop

Librairie Olivier
5219, Côte-Des-Neiges

Magazine Belle International
2085, rue Sainte-Catherine Ouest

Renaud-Bray
4380, rue Saint-Denis
1691, rue Fleury
6255, rue St-Hubert
5117, avenue du Parc
5252, Côte-Des-Neiges

Maison de la Presse
5149, Côte-Des-Neiges

Tabagie Cabry
150, rue Saine-Catherine Ouest

Tabagie Dépanneur Capri
2359, rue Beaubien Est

Tabagie Impériale Inc.
3159, rue Masson

Zone Libre
262, rue Sainte-Catherine Est
- **Région Montréalaise**
Archambault
1545, boulevard Le Corbusier
Laval

La Librairie de Verdun
4150, rue Wellington
Verdun

Librairie Papeterie Citation inc.
600, boulevard Sir-Wilfrid-Hamel
Beloeil

M. Leclerc et G. Couillard Pharmaciens
1067, avenue Laurier Ouest
Outremont

Maison de la Presse
7500, boulevard Les Galeries d'Anjou
Anjou
Tabagie David
3100, De La Concorde
Laval

Tabagie Moon
401, rue du Commerce
Verdun
- **Québec**
Archambault
1095, rue Saint-Jean
1580, boulevard Lebourgneuf

Jac & Gil
303, rue Saint-Joseph Est
8500, boulevard Henri-Bourassa
2750, chemin Sainte –Foy
785, rue Des Glacis

Les magazines Lecto
3440, chemin Quatre-Bourgeois

Maison De La Presse
1050, rue, Saint-Jean

Renaud-Bray
1200, Alphonse-Desjardins
Lévis

Tabagie De La Place
699, rue Saint-Joseph Est

Tabagie Lemoyne Enr.
156-A, rue Wolfe
Lévis

Tabagie St-Jean
620, rue Saint-Jean

Un coin du monde
1150, rue Cartier

Zone Université Laval
305, boulevard Charest Est
2305, rue de l'Université, Local 1100
- **Abitibi-Témiscamingue**
Le coin de la fantaisie
1500, chemin Sullivan
Val d'Or

Variété dépanneur centre-ville
87, avenue Principale
Rouyn-Noranda
- **Bas-St-Laurent / Rimouski**
Tabagie de la Cité
102, rue Saint-Germain

Tabagie Hôtel de ville
214, avenue de la Cathédrale
- **Estrie**
Biblairie G.G.C. Ltée.
1567, rue King Ouest, Sherbrooke
401 rue Principale, Magog

Tabagie King
2249, rue King Ouest
Sherbrooke

Tabagie Wellington 2000
154, Wellington
Sherbrooke
- **Lanaudière**
Tabagie 6/36 Plus
375, Notre-Dame
Joliette

La Tabatière
100, Brien
Repentigny
- **Laurentides**
Les Presse Du Monde
195, rue Principale
Saint-Sauveur

Benjamin News
101, rue Henry Bessemen
Bois De Fillion
- **Mauricie / Trois-Rivières**
Tabagie du Boulevard
3740, boulevard Des Forges
- **Montérégie**
Tabagie Le Cachet
365, Saint-Jean
Longueuil

Tabagie Ultra
2882, chemin de Chambly
Longueuil
- **Outaouais – Gatineau**
Librairie Michabou
210, chemin d'Aylmer

Librairie Réflexion
320, boulevard Saint-Joseph

Renaud-Bray
1100, boulevard Maloney Ouest
Gatineau

Tabagie Gateway
200, Du Portage
- **Saguenay – Lac Saint-Jean**
Archambault
1120, boulevard Talbot
Chicoutimi

Les Bouquinistes
392, rue Racine
Chicoutimi

Tabagie Nelson
3767, boulevard Du Royaume
Jonquière
- **Ontario / Ottawa**
Byward Market News
8, Byward Market Square
Ottawa

International News Fairview
2960, Kingsway Dr.
Kitchener

Le Signet & Wizard Art Shoppe
300, Main Street
Hawkesbury

Librairie du Centre
435, Donald Street
Ottawa

Librairie du Soleil
33, George Street
Ottawa

Maison de la Presse
92, Bank Street
Ottawa

University of Windsor book store
401, Sunset Avenue
Windsor
- **Nouveau-Brunswick**
Reid's Newstand
985, Main Street
Moncton

Tabagie Centre-Ville
219, boulevard JD Gauthier
Shippagan

Pharmacie Jean-Coutu
10525, rue Principale
Saint-Louis de Kent
- **France**
Les Sandales d'Empédocle - Besançon
CAPC Boutique / Acapulco - Bordeaux
Mollat - Bordeaux
Filiгранes - Bruxelles
Tropismes - Bruxelles
Le Consortium - Dijon
Le Magasin - Grenoble
Entre Temps - Liège
Boutique d'art contemporain - Lyon
Decitre - Lyon
Michel Descours - Lyon
Histoire de l'oeil - Marseille
Flammarion - Centre Pompidou - Metz
Caractères - Mont de Marsan
Folies d'encre - Montreuil
Vent d'ouest - Nantes
Carré d'Art - Nîmes
Arbre à lettres - Paris
Atout-Livre - Paris
Bookstorming - Paris
Comme un Roman - Paris
Comptoir des mots - Paris
Le Divan - Paris
Equipages - Paris
Flammarion - Centre Pompidou - Paris
Le Genre Urbain - Paris
La Hune - Paris
Jeu de Paume - Paris
Librairie du Québec - Paris
Le Monte en l'Air - Paris
Palais de Tokyo - Paris
Tschann - Paris
Vendredi - Paris
Violette and Co - Paris
Le Quartier - Quimper
Kléber - Musée - Strasbourg
Les Abattoirs - Toulouse
Oh les beaux Jours - Toulouse
Ombres Blanches - Toulouse
La Chartreuse - Villeneuve Avignon

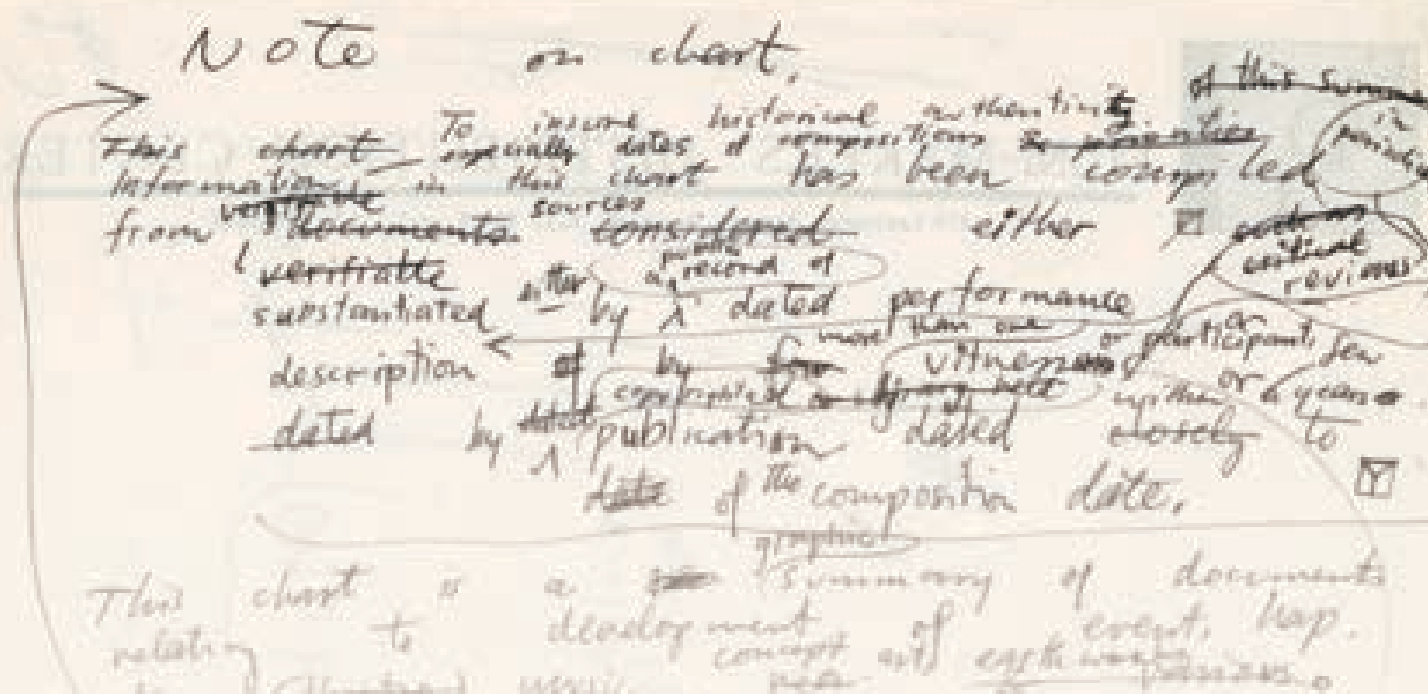
DISTRIBUTION

ÉDIPRESSE

945, avenue Beaumont, Montréal (Québec) H3N 1W3 Canada
T 514 273-6141 | T (sans frais) 1 800 361-1043
information@edipresse.ca | www.edipresse.ca

LES PRESSES DU RÉEL

35, rue Colson, 21000 Dijon, France
info@lespressesdureel
www.lespressesdureel.com



APPEL DE PROPOSITIONS

Inter, art actuel
numéro 118

Textes et/ou visuels

**Avant l'œuvre :
partitions et préparatifs**

Date de tombée : 1^{er} avril 2014

Publication : septembre 2014

Responsables du dossier : Jonathan Lamy,
Michaël La Chance, Richard Martel

Alors que certains réfléchissent sur la réception en art ou sur la documentation en performance, nous souhaitons ici aller en amont et poser la question non pas de l'après de l'œuvre, de ses traces ou de ses résultats, mais de son *avant*, sa genèse pourrait-on dire.

En littérature, ce qu'on appelle la génétique littéraire étudie les différents états d'un texte : brouillons, ratures et autres modifications apportés au manuscrit par son auteur. En cinéma, on parle de pré-production. En art, que pourrait-on considérer comme un manuscrit, ou encore une pré-performance ? Ces brouillons peuvent-ils être en eux-mêmes des œuvres ?

En performance, l'action peut commencer bien avant son déroulement devant un public. On ne la répète pas comme au théâtre, mais on la pense, la visualise, l'imagine. Il peut s'agir d'une simple liste d'actions à exécuter, de consignes plus ou moins précises, d'un schéma, un plan, un diagramme, un dessin, un protocole, un scénario ou une partition plus élaborée.

Certaines œuvres nécessitent de faire des tests, des essais ou des exercices préparatoires, d'élaborer des systèmes de notations comme en musique ou en danse, des cartographies psycho-géographiques. Certains artistes prennent des notes, des photos, se filment ou s'enregistrent, esquissent des croquis comme pour une sculpture, font du repérage comme pour un tournage. Pour d'autres, la préparation se passe dans la tête, le silence, voire la méditation.

Ces modalités de transcription (mentale ou sur papier) permettent de préparer l'œuvre. Elles constituent des partitions, à suivre ou non. Parfois, ces ébauches sont les rêves orphelins de réalisations qui ne verront pas le jour.

CALL FOR PROPOSAL

Texts and/or images

**Before the creation of a work of art:
partitions and preparation**

Deadline: avril 1th, 2014

Publication date: September 2014

File managers: Jonathan Lamy,
Michaël La Chance, Richard Martel

While most people reflect on how art is perceived or documented, we would like to consider what goes on before and ask questions about the genesis of a work instead of merely focusing on its impact and outcomes.

In literature there exists something called literary genetics which looks at the various states of a text: the drafts, revisions and modifications made by the author. In film there is preproduction. What about in art? What is considered the script or pre-performance? Can certain drafts even be considered art themselves?

In performance art, creation begins well before a piece is performed in front of an audience. There is no rehearsal, in theatre, as but there is still a lot of thought, visualization and imagination taking place. This may consist simply of a list of items, broad or specific instructions, an outline, a plan, a diagram, a protocol, a script or an elaborate partition.

Certain work needs to be tested out or requires specific preparation while other work needs a score, much like a piece of music or dance. Some work even relies on psycho-geographic cartography. Certain artists take notes or photographs; they may film or record themselves; they may even make models the same way sculptors do; some may even be inspired by what goes on in film production and do a location scout. Others choose to prepare mentally, in a state of almost meditative silence.

All of these recorded or mental processes are part of the creation. They constitute guidelines, partitions that may or may not be followed. Sometimes these trials never even see the light of day.



COLLOQUE D'AVATAR
NOUVEAUX MÉDIAS : MÉTHODES ET PRATIQUES

25 & 26 MARS 2014, DE 9H30 À 16H30

À LA SALLE MULTI DE MÉDUSE-591, RUE DE SAINT-VALLIER EST, QUÉBEC

INTERVENANTS:

Patrick Treguer - Lieu multiple (Poitiers, France)
Julien Ottavi - Apo33 (Nantes, France)
Danyèle Alain - 3^e impérial (Granby)
Victoria Stanton - Artiste (Montréal)
Jackie Sumell - Artiste (Nouvelle-Orléans, États-Unis)
Frédérique Laliberté - Artiste (Québec)
Alain-Martin Richard - Artiste (Québec)

Modérateur : Émile Morin

Observatrices : Julie Faubert et Nathalie Bachand

INTERVENTIONS ARTISTIQUES:

Installation « Herman's house » de Jackie Sumell
Présentation performée les « àlénveritutes » de Frédérique Laliberté
Installation/performance « Rainforest IV » de Apo33

PRÉSENTÉ EN PARTENARIAT AVEC :

École des arts visuels de l'Université Laval - Galerie des arts visuels



Conseil des Arts
du Canada

Canada Council
for the Arts



UNIVERSITÉ
LAVAL

Faculté d'aménagement,
d'architecture, d'art et de design
École des arts visuels

GALERIE
DES ARTS
VISUELS



Conseil des arts
et des lettres
Québec

COLLABORATEURS

Marilyn Arsem
Hélène Bonin
Grégory Chatonsky
Sylvie Côté
Charles Dreyfus
Guy Sioui Durand
James Elkins
Suzie Genest
Catherine Girardin
Marie-Claude G. Olivier
Eva de Groote
Frédérique Hamelin
Marcel Jean
Michaël La Chance
Frédérique Laliberté
Jonathan Lamy
Richard Martel
Antigone Mouchtouris
Anne-Marie Ninacs
Francis O'Shaughnessy
Jean-François Pirson
Jocelyn Robert
Mélissa Simard
Sophie Taam
Valentín Torrens
Sylvie Tourangeau
Étienne Tremblay-Tardif

CONCOURS*
35^e anniversaire
Inter, art actuel



ENVOLEZ-VOUS VERS CUBA !

À l'achat d'un abonnement d'une durée de 2 ans à la revue *Inter, art actuel*, courez la chance de gagner un voyage pour deux personnes à Cuba, lors de la prochaine édition de la Biennale de La Havane en avril 2015 !

ISBN-PDF 978-2-924298-04-6

ISSN 0825-8708

8, 50 \$



9 78 - 2 - 924298 - 02 - 2



Infos page 89 ou inter-lieulieu.org

* Le concours s'adresse aux individus de 18 ans et plus résidant au Québec et au Canada. Conditionnel à un abonnement à la revue *Inter, art actuel* de 45 \$ pour 2 ans.