

Le métier d'artiste et le désir du présent L'art à l'université, rapport au savoir et relation à soi

Michaël La Chance

Number 101, Winter 2008–2009

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/45494ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Éditions Intervention

ISSN

0825-8708 (print)

1923-2764 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

La Chance, M. (2008). Le métier d'artiste et le désir du présent : l'art à l'université, rapport au savoir et relation à soi. *Inter*, (101), 48–54.

Le métier d'artiste et le désir du présent

L'ART À L'UNIVERSITÉ, RAPPORT AU SAVOIR ET RELATION À SOI

PAR MICHAËL LA CHANCE

Art et enseignement

Dans le contexte des coupures dans le domaine des arts, il convient de s'interroger sur le désinvestissement actuel de la culture. Pourquoi fait-on si peu cas de la culture ? Comment cette crise affecte-t-elle les jeunes gens qui veulent commencer une carrière artistique ? Quelle est la relation entre l'art et le nouveau statut de la culture (divertissement, médias, etc.) dans la société d'aujourd'hui ? En quoi le rapport entre l'individu et la collectivité, qu'elle soit majoritaire ou minoritaire, a-t-il changé ?

Lorsque j'essaie de comprendre notre relation à la culture en ce début de XXI^e siècle, lorsque j'essaie de me situer dans cette époque en tant qu'écrivain, professeur, critique... il me semble entrer dans le monde de Balthasar Gracián : c'est un « monde à l'envers » dans lequel bien des choses sont le contraire de ce que j'attendais. Ce sur quoi je croyais pouvoir compter, chez les créateurs (design, cinéma, théâtre, etc.) mais aussi les étudiants, soit le besoin de s'affirmer dans la création, l'admiration pour les grandes œuvres de l'époque et du passé, la motivation individuelle pour exceller, le désir de situer sa production en regard des grands contemporains, le désir de comprendre l'effi-

cacité des œuvres de ces derniers, la capacité d'autocritique, etc., tout cela s'est révélé peu conforme à ce que j'attendais en premier lieu. Je pouvais retrouver ces éléments, mais dans une forme assez diffuse et emportée à même le tourbillon incessant des hésitations et des revendications. En effet, dans le monde décrit dans le roman de Gracián *Le Criticón*, l'ambivalence est érigée en condition ontologique chronique. Il est difficile de sortir de cette ambivalence lorsque chacun ne conçoit son propre intérêt qu'en fonction des revendications – ou des acquis – de sa collectivité¹. Chacun semble se complaire dans la contemplation spéculaire de son propre monde, pourtant il n'a pas le souci de s'assurer que ce monde soit vraiment le sien.

Pour tenter de décrire cette situation, nous élaborerons quelques constats : la perte de la curiosité pour les autres, l'érosion de l'admiration et de l'esprit critique, la faiblesse de la transmission et surtout le désaveu de l'individualité. L'une des causes de ce désaveu serait un malentendu : la société de consommation a réussi à faire croire qu'elle était au service de l'individu et qu'elle était le produit de l'individualisme ; c'est pourquoi on se méfie dorénavant de tout ce qui est individualité.



L'objectif de l'art n'est pas le déclenchement d'une sécrétion momentanée d'adrénaline, mais la construction, sur la durée d'une vie, d'un état d'émerveillement et de sérénité.

Glenn Gould. *À bas les applaudissements*

> Michaël La Chance en Glenn Gould. Photos : Francis O'Shaughnessy.

L'intérêt pour les autres

Il semble ainsi que nous sommes beaucoup moins curieux de l'expérience individuelle qu'ont les autres du monde. Nous sommes moins excités intellectuellement à l'idée que quelqu'un puisse avoir une autre expérience du monde, que nous puissions côtoyer des individus (le musicien, le poète, le fou, le chamane, le sans-abri, le moine, etc.) dont le comportement laisse suggérer qu'ils vivent un autre monde en celui-ci. Assaillis par des images de l'ailleurs, nous n'éprouvons pas le besoin d'aller au-devant de ces figures de l'autre, nous laissons celles-ci venir à nous, pourvu qu'elles soient au préalable filtrées par le petit écran. Certes, les images de l'altérité ne cessent de nous submerger, mais elles ont été prétraitées pour en retirer l'autre. Ce sont des autres sans altérité, comme un café décaféiné.

On voudrait nous faire croire que l'altérité est fonction de l'éloignement, mais rien n'est plus *autre* que ce qui est féroce-ment individuel et proche. Lorsque nous parlons de perte d'intérêt pour l'autre, il s'agit d'un désintérêt pour les gens réels que nous côtoyons, il s'agit d'une perte d'admiration pour les gens simples. Ces individus nous paraîtraient beaucoup plus intéressants s'ils passaient dans une télé-réalité et étaient vus par des millions de téléspectateurs. Alors, de figures de l'autre ils deviendraient des figurants dans la grande scène de l'universalisme. Ne sachant rien du voisin, nous ne



perdons rien du *téléhumanisme* Oprah : nous regardons une personne X parce qu'elle retient l'attention de millions de téléspectateurs, et nous faisons partie de ces spectateurs qui intronisent cette personne X. Les choses présentent un certain relief lorsqu'elles reçoivent cet éclairage, lorsque l'Œil gigantesque de tous les téléviseurs est tourné vers soi. Tant l'universalisme est triomphant, la consommation, la communication et le droit convergent dans cette passion nouvelle de l'humain pour l'humain qui exclut tout le reste et devient inhumaine². Il s'agit d'une compassion désincarnée qui oublie que dans *intéressant* il y a – comme le remarquait Lévinas – un *inter-esse* : le fait que l'*esse* (être) est multiplicité et échange.

Notre cadre d'existence est plus restreint, clos sur lui-même. Pour la plupart d'entre nous, notre société est un système symbolique sans dehors, le spectacle est devenu métaphysique : le mouvement d'égalisation s'est généralisé et dépassé. Dans un premier temps, les minorités revendiquent une nature homogène, elles pratiquent déjà l'exclusion de l'autre, tandis que la majorité tente d'absorber toutes les différences au détriment des identités acquises. Seule compte l'identité à elle-même des différentes collectivités. La société serait ce *même* qui peut contenir toutes les différences, qui n'admet l'autre que télériel, abstrait et virtuel. Dans ce système postdialectique, le Même a absorbé l'Autre, l'Ordre a résorbé le Chaos, le Positif a pris en charge le Négatif : il peut le contourner, il peut le simuler, il peut le produire.

L'érosion des admirations

Nous trouvons une explication à ce désaveu de la culture, pour une part, dans la vague de fond qui a déferlé dans le domaine de la culture : la culture est devenue une entreprise avec ses gestionnaires et ses actionnaires. Ou du moins doit le devenir, selon les ministres qui s'emploient à couper les subventions. L'art est devenu un service social et une sous-industrie culturelle dont l'université est devenue partie prenante : cette industrie fabrique des supports d'investissement, mais aussi une image du progrès social et de l'avancement technologique ; elle fabrique des vitrines dans lesquelles la société peut se mettre en scène, elle sécrète des émotions préfabriquées – des mini-extases que l'on peut consommer. Certes, cet art ne saurait déplacer nos perspectives fondamentales, changer nos attitudes existentielles, créer des relations plus humaines, mais il a son rôle à jouer et il faut le mentionner. Par ailleurs, il est légitime de dénoncer les coupures en affirmant que l'art est rentable sur le plan économique, véritablement, mais il ne faut pas oublier de rajouter que l'art joue un rôle essentiel en société lorsqu'il permet une plus grande concentration de l'esprit et des sens pour le temps, pour le quotidien, pour l'autre. Il nous expose à des moments de pure altérité lors desquels nous pouvons exercer notre capacité de différenciation.

Mais l'art d'aujourd'hui ne semble guère préoccupé par les grandes figures du passé, non pas parce qu'il veut faire table rase du passé, mais parce qu'il ne voit pas l'intérêt de cultiver de grandes admirations ou de susciter de rencontres réelles. Quand cet art aurait renoncé à l'idéal multiséculaire de contribuer à l'ennoblissement de l'homme. Il n'y a pas si longtemps pourtant, Varlam Chalamov écrivait : « Une véritable œuvre d'art améliorera la nature de l'homme de façon imperceptible et subtile³. » Il allait de soi, pour Chalamov, que c'est le processus même de la création de l'œuvre ou encore de l'acquisition de la connaissance, et non la possession des biens culturels, qui peut améliorer la nature humaine, ce qui rappelle le propos souvent cité de Lessing : « Les forces qui seules accroissent la perfectibilité humaine ne sont pas augmentées par la possession de la vérité, mais par la recherche de celle-ci⁴. »

Nous constatons aujourd'hui une perte d'admiration pour les grandes œuvres intellectuelles et artistiques provenant d'individus

qui ont fait de leur vie une émergence de valeurs, une poétique du monde pour les générations futures. Il n'y a pas si longtemps, les étudiants allaient en philosophie, en lettres et en art par admiration et respect pour des géants de la pensée et de la création⁵. Aujourd'hui, nous ne ressentons plus le besoin de côtoyer des monuments, fussent-ils vivants, ni le besoin de nous donner une croyance forte dans l'aventure humaine. Nous croyons que ces pensées peuvent être résumées dans quelques *sound bites*, nous n'éprouvons pas le besoin de préparer un message plus élaboré puisque, de toute façon, nous aurons tous – les artistes autant que les autres – nos 15 minutes de gloire. L'artiste éprouve quelques doutes quant à l'utilité d'élaborer un message plus complexe, plus approfondi, quand il lui semblerait que le langage même dans lequel il s'exprime serait bientôt obsolète.

Aussi incroyable que cela puisse paraître, il n'est pas rare que les étudiants en art ne sachent que répondre lorsqu'on leur demande quel est leur peintre vivant favori, leur cinéaste favori, leur metteur en scène favori, etc. L'un de mes étudiants en arts visuels avait nommé Francis Bacon en tant que peintre favori. Plus tard dans la session, je lui ai mentionné l'avoir moi-même rencontré et m'être entretenu avec lui : je me serais attendu à ce que l'étudiant me demande où, quand, dans quelles circonstances, ce qu'il avait dit, etc. Pourtant il n'a pas semblé plus intéressé que cela. En fait, Francis Bacon fait partie d'une culture glacée comme les pages d'un livre d'art, lointaine comme les abstractions d'un arrière-monde, hautaine comme la reconnaissance que la société doit à l'artiste.

Pour cette génération d'orphelins culturels, les grands auteurs qui ont fait de leurs expériences individuelles un monde ne participent pas à leur construction de la présence. Elle ne semble pas savoir que la fréquentation des grands auteurs n'est pas seulement une occasion d'approfondir notre connaissance de l'histoire des arts et des lettres, mais que c'est en étudiant les grands écrivains du passé que nous apprenons à penser et à manier des idées. C'est en approfondissant les auteurs et les artistes qu'on apprend – parfois sans vraiment s'en rendre compte – à manier des concepts abstraits, à développer des stratégies culturelles et à intensifier son désir du présent, non pas seulement parce qu'ils sont de formidables modèles mais aussi parce qu'ils ont contribué à l'élaboration de sa façon de penser et de voir. C'est pourquoi les connaître, c'est déjà mieux se connaître soi-même.

La culture occidentale, la « grande culture » héritée du siècle des Lumières, est fondée sur une capacité d'examiner rationnellement les traditions, les croyances et les mœurs – une pensée critique fondée sur l'expression individuelle et le rapport à l'Autre. Ce qui signifiait, pour un jeune aristocrate anglais du XVIII^e siècle, qu'il devait se familiariser avec la peinture italienne, la philosophie grecque, l'architecture égyptienne, etc., qu'il devait se forger une personnalité à l'occasion d'un Grand Tour qui lui permettrait de détourner les figures de l'Autre ontologique, théologique et politique. Tout cela n'est plus pour nous que du tourisme culturel, une découverte de la diversité – laquelle a remplacé l'altérité⁶.

J'ai assisté récemment à une proposition d'art action dans un cimetière par des étudiants où nous étions invités à faire un pique-nique sur une tombe. Le dispositif était improvisé, l'idée de partager un repas avec les morts n'était pas inintéressante, mais la relation avec les défunts, que nous ne connaissions que par le nom gravé sur la pierre tombale, ne se faisait pas. Je voyais tous les spectateurs errer de-ci de-là, les mains dans les poches, qui attendaient la suite. Soudain j'ai imaginé que tous ces morts étaient les écrivains et les artistes du passé : nous utilisions ici et là le petit monticule de leur tombe pour installer un simulacre de pique-nique et nous donner l'occasion de les piétiner avec désinvolture, en nous demandant ce que nous faisons là. À l'image de notre culture, les auteurs sont morts, quelques nappes sont étendues, mais personne ne se rassemble autour de celles-ci.

Dites-moi que je me trompe, mais j'ai parfois l'impression que les étudiants en art et tous les autres orphelins culturels d'aujourd'hui ne sont pas intéressés par les autres cultures, et pas davantage par la leur. Ils sont incapables d'éprouver de l'admiration et pourtant ils attendent des autres autant d'attention ; ils ne lisent pas, mais veulent être lus ; ils ne voient pas d'expositions, mais veulent qu'on aille à leur vernissage ; ils n'organisent pas d'événements, mais veulent qu'on les invite ; ils n'écrivent pas d'articles critiques, mais veulent qu'on écrive sur eux⁷. Ils présupposent une homogénéité du milieu de l'art, une cohérence de la culture qui est aujourd'hui perdue, si elle a jamais existé : une unité mythique. Ils croient que la société « doit » récompenser l'effort de l'individu. Elle est coupable si un grand talent passe inaperçu. Il leur manque des analyses de la situation de la culture, une connaissance des discours relatifs à la condition postmoderne, une réflexion sur la place du symbolique dans le fonctionnement de

la société. Vous avez déjà entendu parler de scientifiques sans culture ? Vous trouvez ça peut-être inexcusable ? Par contre, avez-vous entendu parler d'artistes sans culture ? Ils sont nombreux qui n'éprouvent pas le besoin d'acquérir une connaissance minimale des recherches en sciences humaines et sociales, ou de se donner des repères forts dans leur propre domaine.

Quelle importance une société peut-elle reconnaître aux artistes lorsqu'ils se révèlent incapables d'implication critique, incapables de reconnaître et participer aux grands débats et de reconnaître la spécificité de leur époque ? Cette exigence, à laquelle doivent répondre les artistes, concerne aussi les enseignants en art. Quelle serait en effet l'honnêteté intellectuelle de professeurs qui perpétuent des valeurs désuètement romantiques auprès de leurs étudiants, comme si l'art constituait le même capital symbolique, imposait le même respect, suscitait les mêmes adhésions et stimulait les mêmes débats de fond qu'auparavant ? C'est ce que cette réflexion d'Alain Kerlan nous laisse songer, méritant d'être longuement citée : « L'analyse postmoderne constate la brisure et l'éclatement, la décomposition, la fragmentation de ce que la modernité prétendait tenir ensemble dans une unité globale : l'individu et la société, les institutions et les acteurs sociaux, la culture et la technique, la communication et la subjectivité, l'économique et le politique, le progrès et la culture, la raison et le plaisir, l'instrumentalité et le sens [...]. Comment l'idée d'école ne serait-elle pas touchée de plein fouet : elle prenait tout son sens dans la convergence de ce

qui est à présent dénoué. La postmodernité dissocie cela que l'école, pièce-maîtresse de la modernité, avait pour raison d'être et pour fonction d'unir.

[...] L'éclatement de la culture, la dissolution de l'unité de la culture et le développement du pluralisme culturel sont sans doute parmi les aspects de la situation postmoderne qui atteignent l'école et son propos universaliste le plus vivement. Ce sont aussi ceux qu'on perçoit le plus immédiatement, et qui trouvent dans notre expérience quotidienne de multiples illustrations. Le rapprochement des espaces et des temps permis par les moyens de communication et de reproduction fait entrer le différent dans l'ère du simultané et de la coexistence. L'histoire s'apparente au kaléidoscope. Nous passons ainsi de Mozart au rap, des œuvres du musée aux affiches du métro, des peintures rupestres aux tag, de l'écrit à l'écran, sans rupture, ni continuité⁸. »

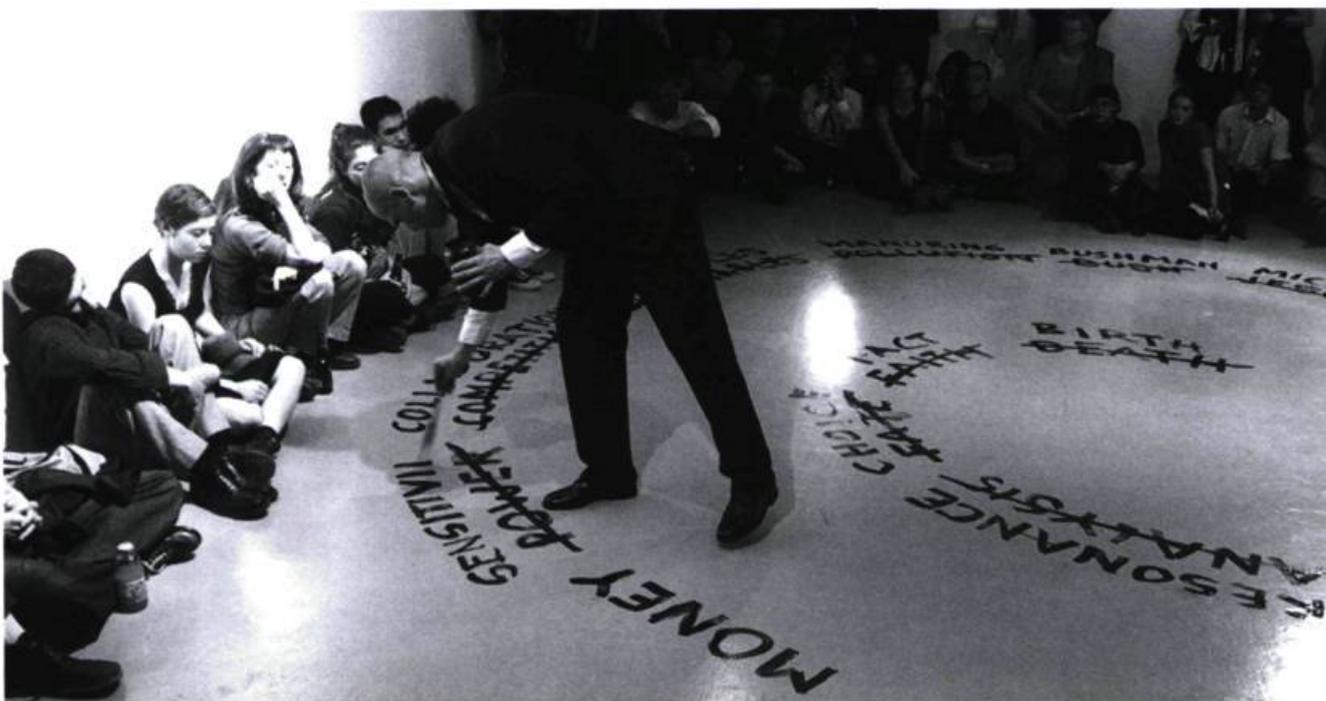
Le propos de Kerlan laisse entendre que l'un peut supplanter l'autre – il s'agit en fait d'une cohabitation bigarrée entre la haute culture et l'excitation de surface, entre le durable et l'instantané – avec ceci de particulier que ce dernier a su imposer ses modes d'inscription. Le rap, l'affiche, le graffiti, l'écran, etc., seraient-ils des productions qui ne durent pas assez longtemps pour susciter le respect ? Au sens étymologique du mot, *re-spect* signifie « regarder à deux fois ». En fait, il s'agit d'une crise de la valeur culturelle, lorsque les tenants de la culture majoritaire ne voient plus la nécessité de renouveler et de déplacer les distinctions, mais aussi de laisser des traces durables.

La perte de la critique

Avec la perte de l'admiration vient aussi la perte de l'esprit critique. On se rappellera le mot d'Anatole France : « Un bon critique est celui qui raconte les aventures de son âme au milieu des chefs-d'œuvre⁹. » Si la critique officie à l'immolation des œuvres, elle est aussi une façon de cultiver l'admiration. Mais aujourd'hui cet exercice fait défaut, les suppléments culturels dans les médias sont éliminés, la critique littéraire est en voie de disparition : les postes de critique sont supprimés dans les grands journaux, les analyses de spécialistes sont remplacées par des opinions de personnalités puisque les pages consacrées à des livres et à des expositions ne rapportent pas assez de revenus publicitaires¹⁰. Petit à petit, le culte des auteurs devient obsolète, la curiosité pour l'aventure artistique sera bientôt éteinte. Quoi de plus naturel : la promotion s'est substituée à la critique, lorsque la culture est synonyme de consommation et de divertissement.

Il y a ainsi un déclin de la critique dans les cercles littéraires et dans le milieu de l'art. À ce sujet, l'attitude des artistes n'aide pas : ils considèrent la chronique de l'actualité culturelle comme un service public, ils ne reconnaissent pas au critique la liberté d'expression qu'ils réclament pour eux-mêmes. D'un côté ces artistes font remarquer que les articles sont trop complaisants, par contre ils accusent l'ignorance et la malhonnêteté du critique lorsque celui-ci est précisément... critique à leur endroit¹¹.

Ce déclin de la critique est également observable dans les études en art. Les



> Roi Vaara, Le Lieu, centre en art actuel, 2002. Photo : Michaël La Chance.

étudiants veulent du prêt-à-porter culturel. À la maîtrise, ils veulent que le mémoire soit un formulaire à remplir : « Remplissez les cases. » Le dialogue critique avec soi-même ne semble pas une option. La volonté de raccorder notre questionnement personnel aux débats de l'heure serait un handicap. À une époque où la liberté de faire de la recherche de façon individuelle, sans caution institutionnelle, est menacée, les étudiants se consacrent à leurs études comme si la fonction de l'artiste n'était pas remise en cause et que l'institution garantissait tout. Le métier d'artiste serait un rôle social comme un autre, la société aurait la responsabilité de maintenir cette fonction et de produire des candidats pour y pourvoir. Il semble ainsi que la société « doive » l'art aux citoyens et que les étudiants n'aient qu'à se mettre en ligne pour occuper ces places en nombre limité et permettre ainsi à la société elle-même d'expié sa monstruosité. Certes, les arts doivent être subventionnés, mais il ne faut pas oublier pour autant qu'il incombe à l'artiste de justifier son existence et d'affirmer de nouveau la nécessité de l'art dans une société.

Il en va ainsi des artistes étudiants. Ils veulent qu'on leur enseigne des savoir-faire pratiques et des justifications jargonneuses qui feront d'eux de bons exécutants dans un système de l'art déjà en place, plutôt qu'on les expose à une réflexion théorique plus ambitieuse qui permettrait de situer l'art autrement, de développer un *savoir-critique* ainsi qu'un positionnement qui pourraient interpeller nos contemporains, et ce, sous des formes diverses : œuvres, écrits, actions, films, etc. Le savoir pratique offre la promesse d'une éventuelle valorisation économique. Or l'inconvénient de savoir, c'est qu'on n'est jamais sûr d'en savoir assez. C'est le paradoxe socratique : plus on sait, plus on se rend compte qu'on sait peu et, peut-être, qu'on ne savait rien. Le savoir critique offre une perspective sur le monde, mais aussi il se critique lui-même en tant que savoir. Cependant – pour parler un langage économique –, c'est un capital à risque qui peut rapporter davantage.

L'enseignant qui propose un savoir critique expose ses doutes et ses interrogations, ses attentes envers son propre savoir. Non seulement on n'enseigne jamais mieux que ce qu'on découvre soi-même et au moment où on le découvre, mais aussi ce qu'on remet en cause quitte à le consolider¹¹. La philosophie grecque m'a séduit le jour où il m'est apparu que, pour le professeur lui-même – Laurent Giroux au Collège Brébeuf, je lui en suis reconnaissant –, une partie du savoir reste ineffable. Il s'adressait à nous et pourtant son regard était tourné vers l'insaisissable. C'est ce qui m'a séduit et décidé à aller en philosophie plutôt que de poursuivre en mathématiques.

Telles sont l'importance et la nécessité de développer un savoir critique dans le monde actuel où nous côtoyons des cultures qui ne se sont pas issues de traditions démocratiques, un monde caractérisé par la diversité et la complexité, le plus souvent dominé par l'autoritarisme. Pour sa part, le savoir critique est – par définition – un savoir qui est le résultat d'une crise, qui affronte une crise, qui provoque celle-ci dans la culture et l'esprit. Car le savoir critique est aussi un savoir clinique : ce que je ne peux analyser, je tâche de le rendre tangible, quitte à l'incarner et à en former le symptôme. Le savoir critique a recours, par-delà le regard théorique, à la mise en situation, faisant de l'art un théâtre de la catastrophe – humanitaire, écologique, psycho-environnemental, etc. – parce que ce qui est en crise n'est rien de moins que le « devenir humain » de l'homme, soit une problématique pour laquelle nous n'avons pas de réponse toute faite, pour laquelle nous n'avons ni mode d'emploi ni rationalisation pratique. Certes, l'art doit chercher une valorisation économique en jouant un rôle attendu, mais il ne doit pas oublier sa vocation première de perturber et de faire obstacle au discours dominant.

[T]oute culture, tout présent, ont besoin d'objets qui leur ressemblent, qui les confortent et les réconfortent. C'est une des tâches

de l'art, et de la littérature, que d'offrir ce miroir aux alouettes. Créer des signes rassurants qui soient aussi des produits lisses, attendus. Attendus parce que déjà là. Voilà les moments où production et réception se répondent favorablement, ce qui n'a rien d'étonnant. Voilà encore pourquoi l'art est aussi symptôme. Entendons-nous bien, lorsque je dis qu'il s'agit là d'une des tâches de l'art, ce n'est ni par ironie, ni avec regret. Il n'y aurait pas d'art s'il n'assumait pas cette fonction. Et la modernité n'existerait pas si elle ne venait creuser dans ce bloc de la culture présente, lui opposer des obstacles, faire scandale, littéralement, étymologiquement¹³.

La perte de la transmission

Au début du XIX^e siècle, un enseignant nommé Joseph Jacotot avait renvoyé la moitié de ses étudiants chez eux avec une liste de lectures et de tâches, pour découvrir par après qu'ils avaient progressé aussi bien. Ce qui démontrait, selon Jacotot, que l'on peut enseigner sans transmettre, qu'un maître ignorant peut permettre à l'élève d'acquérir un savoir qu'il ne possède pas lui-même¹⁴. Il semble qu'aujourd'hui cette voie serait préférée par les étudiants qu'il suffirait d'exhorter, de discipliner, de soutenir, de diriger, d'encadrer, de guider. Les étudiants ne veulent plus de professeurs-savants ou d'enseignants qui parlent de leurs recherches, mais d'animateurs qui sauront s'intéresser à leurs projets d'étudiants et leur indiquer quels livres il faut lire, quels projets compléter, quels sites Web consulter – j'ajoute avec ironie : sans nécessairement les avoir lus au préalable, sans connaître les mises à jour, etc. Et ceci, je le rappelle, à l'université, aux études supérieures ! Cette méthode semble valoriser une égalité entre le maître et l'élève, mais elle ne souscrit en rien à l'idéal de Humboldt où professeurs et étudiants sont égaux *dans* un projet de recherche¹⁵ ; elle présuppose une égalité artificielle de tous les projets et de tous les individus dans la pratique d'un art, sans considération pour la diversité d'expériences et de savoirs.

Freud a provoqué une révolution copernicienne de l'enseignement en déclarant qu'enseigner était un métier impossible¹⁶. Aujourd'hui, on conviendra que c'est l'étudiant qui s'auto-oriente, qui s'auto-instruit : le problème, c'est qu'il le sait trop bien. Le relativisme inévitable de la société multiculturelle, déchirée par les exigences spécifiques de ses minorités, s'applique maintenant aux personnes. C'est une des contradictions de notre époque : tous les individus sont différents et pourtant tous seraient égaux

sur le plan culturel : toutes les croyances sont respectables, toutes les coutumes se valent, aucune ne serait rétrograde ou dangereuse. Chacun a droit à sa mentalité et à sa perspective sur le monde, chacun a droit à son idée sur ce que doit devenir l'humanité, sur quelles autorités doivent porter le flambeau, etc. En fait, il ne s'agit pas de choix individuels mais de diktats collectifs. Nous suspendons notre réflexion critique sur ce que disent et font les individus dès que cela s'appelle *croyance collective* et non pas *préférence personnelle*. En fait, dès qu'un individu acquiert une *conviction* par le simple fait d'appartenir à une collectivité, cette conviction apparaît supérieure à une attitude qui serait spécifique à la personne et à la culmination de plusieurs années de réflexion. Aujourd'hui, tout est donné par la collectivité, tout est acquis ou à revendiquer en termes de droits collectifs, rien ne s'acquiert par un long travail autocritique et autotransformateur sur soi. C'est pourquoi la liberté de religion est devenue plus importante que la liberté individuelle¹⁷.

Les médias ont sombré dans un excès de relativisme : hors de ces enclaves doctrinaires, toutes les opinions se valent, toutes les différences ont droit de cité. Elles sont des moments de la diversité et non des figures de l'altérité. Puisque des goûts, on ne discute pas, on ne saurait apprendre à former le goût. Puisque toutes les subjectivités sont équivalentes, nul n'a besoin d'entrer dans un processus de subjectivation, on ne saurait rechercher ce qu'a été l'expérience de l'intimité des Anciens, on n'a plus besoin d'artistes qui sauraient nous proposer l'expérience d'états limites. Chacun jaillit dans le monde, armé de ses droits et de sa subjectivité – laquelle est considérée achevée –, sans soupçonner la fragilité de la plus profonde intimité humaine. Pourtant, la relation à soi est un trésor de l'humanité qui traverse les âges, renouvelle son langage et ses relais culturels depuis plus de deux mille ans en Occident.

À la perte d'extériorité, un déni qu'il y ait un autre, un exclu, un inassimilable, un intolérable... répond la perte d'intériorité en tant que source de singularités existentielles. Certes, chacun peut se raconter les histoires qu'il veut, s'emballoter dans des histoires ou passer sa vie à tenter de se déballoter d'histories ; il semble dorénavant qu'il n'y ait rien de plus ordinaire que les moments de la vie d'une personne, ses amours, sa mort, ses traumas, etc., vus par les yeux d'un seul. C'est une chose que de se raconter à soi (l'intériorité), mais c'en est une autre que de se raconter devant des millions ou encore d'incarner le récit que les médias font de

soi-même pour les millions. Pourtant, cette exhibition pour le grand public répond à la définition littérale de *pornographie* : du grec *πόρνειν*, dérivé de *pernai*, « vendre des marchandises, et en particulier des femmes ». Il n'y a plus d'histoire personnelle, plus d'aventure humaine privée, tout doit être vendu en regard de l'Œil médiatique. Et si vous refusez cette forme de totalisation du visible, alors vous en cherchez une autre, vous éprouvez le besoin de comparaître – et de régresser – devant l'Œil de Dieu.

Pour l'heure, on attend de l'université cette validation. Les étudiants – est-ce plutôt les professeurs ? – semblent préférer un savoir qui n'a d'autre fonction que de sélectionner et de classer les étudiants dans le jeu universitaire clos, plutôt que de tenter un savoir critique qui serait utile dans le jeu sociétal élargi. Ils préfèrent la raideur d'un savoir à validation interne plutôt que la rigueur d'un savoir qui met en jeu notre rapport au monde – ou encore, selon la formulation de Roger Schank, ils préfèrent faire plaisir à leurs professeurs plutôt que d'apprendre à mettre en ordre leurs idées pour eux-mêmes et à se faire plaisir à eux-mêmes¹⁸. Ils ne voient pas que la pratique de création, lorsqu'elle est une recherche, est davantage enrichie par une théorie qui ouvre sur l'irrationnel et la métamorphose que par des schémas psychologisant et pseudo-rationnels de l'action. Comme les temps ont changé : les étudiants se montrent sévères envers les professeurs qui les invitent à retrouver leur esprit critique ; ils se montrent dociles envers les professeurs qui leur proposent des modèles pour se conformer et les rassurent ainsi sur leur avenir.

Pas de transmission, pas de filiation : on peut voir un étudiant remplir son travail de citations de Roland Barthes mais ne pas être intéressé d'apprendre qui était véritablement Roland Barthes, quel genre d'individu il était. Il ne veut pas en savoir plus puisqu'il a fait « usage » de cet auteur à sa satisfaction. Tous veulent faire partie de ce qui compte dans l'actualité, mais ne sont pas intéressés à rencontrer des grands témoins qui ont constitué des courants artistiques historiques et marquants. Barthes est devenu un capital symbolique, ce n'est plus un individu qui est devenu « Barthes ». Ils veulent recevoir, ou dispenser, une *formation* au sens faible¹⁹, c'est-à-dire « recevoir des recettes, des méthodologies sinon des remplissages », et non pas « apprendre à faire appel à ses ressources profondes telles que mobilisées dans un projet existentiel ». Car en art on ne saurait construire ses compétences sans se construire soi-même, l'un relançant l'autre indéfiniment. Hors de l'université, votre sens de l'initiative sera votre outil majeur, votre passion de l'art et votre désir du présent seront votre moteur. Votre capacité d'autoapprentissage sera votre vraie force. Alors pourquoi, sitôt que vous entrez à l'université, valoriser la prise en charge totale ? Est-ce un malentendu sur le rôle de l'institution, un rendez-vous manqué ?

Le malentendu repose en partie sur l'ambivalence de la relation professeur-étudiant. Il repose sur les attentes de l'étudiant qui apporte ses virtualités immanentes aux institutions toutes-puissantes qui auraient la responsabilité de le transformer en professionnel et de l'intégrer à la société. Et si le miracle de Pygmalion ne se produit pas, l'étudiant dénonce haut et fort l'incompétence du professeur et les limitations de nos institutions.

Le malentendu : acquérir un métier ou définir son message ?

Cela serait l'effet d'un malentendu, certains étudiants ont cette conviction : la maîtrise en art produirait des *artistes professionnels* – tout comme il fut un temps où la maîtrise en psychologie permettait d'exercer en tant que psychologue. Il s'agit d'un malentendu quant à l'utilité du diplôme mais aussi quant à la valeur des études qui mènent à ce diplôme. La valeur du diplôme sur le marché du

travail permet-elle de mesurer la valeur des études ? En art, le diplôme n'a pas le poids souhaité, pourtant les études font une différence. Elles permettent de consolider un projet de vie davantage que de décrocher un emploi.

Certaines voix s'élèvent, réclament un élagage – dès les premières années d'études – de tous ceux dont l'obtention d'emploi est incertaine, quitte à éliminer la moitié des étudiants, sinon plus, pour leur éviter de passer des années dans une voie où ils auront peu de chances de réussir. C'est une réclamation discrète, mais persistante, quand ces étudiants en filière « professionnelle » croiraient que, après un élagage sévère, les cours seraient de meilleure qualité pour ceux qui resteraient. Pour ces étudiants en effet, « l'université n'est plus le lieu privilégié d'une coupure temporaire d'avec le monde économique »²⁰.

Ce n'est pas un débat spécifique à l'art, et je ne saurais faire de recommandations, ici, maintenant et de façon pratique. Je constate simplement un malentendu : pour certains étudiants, il suffirait d'accumuler les crédits pour assurer leur place dans la société. Ils réclament des œillères pour marcher plus droit, ils voudraient se faire écrire leur sujet et ils ne font pas assez confiance en leur capacité de développer leurs propres questions. Ils ne font pas assez confiance en leur passion pour l'art, sachant qu'aujourd'hui comme demain, la passion compte autant sinon plus que la validation institutionnelle ; sachant que la possibilité de faire de l'art, de continuer à en faire toute leur vie durant, serait éventuellement la seule validation.

Mais le malentendu est là, comme si l'art et la poésie étaient un métier, une profession avec ses syndicats, ses patrons, ses paliers de subventions garanties, ses régimes de retraite, etc. Alors, tant qu'à vouloir en faire un métier, parlons du travail de l'artiste comme « métier de la complexité »²¹, selon l'expression de Philippe Perrenoud, soit une pratique réflexive qui requiert des compétences polyvalentes et ouvertes, interdisciplinaires et flexibles, en syntonie avec le métier de vivre. Ce qui est en jeu, ce n'est rien de moins que la nature du réel ou encore la constitution de notre réalité. C'est aussi la subversion radicale de nos sens et de l'évidence.

Certains réclament de recentrer l'enseignement des arts sur l'apprentissage d'un savoir-faire pratique et instrumenté : Photoshop, Final Cut... importent davantage que la recherche sur l'interactivité et la nature de la représentation, et ce, à l'université, où les domaines d'application logicielle ont remplacé les champs disciplinaires.

Une insécurité nous taraude, elle nous fait rechercher un ancrage immédiat dans la réalité économique, ce qui s'accompagne trop souvent d'un désaveu des démarches rigoureuses de pensée qui sauraient donner un accès frontal au « présent ». Car le savoir critique nous conduit à la possibilité de côtoyer nos contemporains dans un présent affranchi de nos valeurs conjoncturelles.

Voilà qui est curieux : en cette période d'incertitude, on ne va pas vers les grandes représentations du monde, on s'agrippe à quelques outils. C'est la fin de la culture humaniste qui permettait à chacun de se constituer en chercheur autonome, qui permettait à chacun de se constituer en maître de ses apprentissages²². Le créateur a déserté le territoire (et ses *terra incognita*) de la connaissance en mouvement et du débat de société, il se replie dans les circuits de la valorisation sociale. Aujourd'hui, l'individu attend de la société et de ses places fortes – dont l'université – un capital dont la valeur d'échange serait la plus forte. La société est une banque dans laquelle tout est capitalisé : la connaissance, la séduction, la puissance économique, etc.

Les étudiants vont à l'université comme si elle était le comptoir de service d'une banque, pour en retirer un capital. Il convient de rappeler qu'à l'université, une grande part de l'enrichissement qu'en retire chaque étudiant provient du contact avec les autres étudiants. C'est aussi la curiosité de l'étudiant pour le monde qui se révélera une valeur d'usage plus forte. La capacité de l'artiste de différencier son jugement et de réfléchir par lui-même se montrera éminemment plus précieuse.

La vocation de l'université

Les étudiants ou les professeurs veulent des modes d'emploi plutôt que des espaces de discussion, de l'encadrement méthodologique plutôt que des hauteurs de vue. Il semble y avoir un malentendu sur la vocation de l'université. Cette conception de l'université s'éloigne singulièrement de l'idéal humboldtien de l'enseignement-recherche, qui s'exprimait déjà en ces termes au début du XIX^e siècle :

[L]e libre exposé oral en présence d'auditeurs parmi lesquels se trouvent toujours quantité de personnes qui réfléchissent et participent personnellement à la démarche intellectuelle, enflamme à coup sûr autant celui qui est habitué à cette sorte d'étude que le loisir de la vie solitaire d'écrivain ou le lien vague d'une société académique. Le mouvement de la science est manifestement plus rapide et plus vivant dans une université, car elle y est continuellement reprise et

relancée par un grand nombre d'esprits, qui sont en outre plus puissants, plus vigoureux et plus jeunes²³.

Certains disent que l'université doit enseigner, surtout en région, et laisser la recherche à des centres spécialisés ; que cette génération veut de l'enseignement et n'a que faire de la recherche. Ce qui ne manque pas d'étonner aux cycles supérieurs. Certains laissent entendre qu'il s'agirait d'une génération qui n'aurait que faire de la quête, de toute quête. Ce qu'elle veut, ce sont des produits et des images d'elle-même ; elle n'aurait que faire du processus, elle veut le résultat. L'art est alors un mode de production de la société marchande, contre tous ceux-là qui ne voient dans l'art qu'un « prétexte » pour enrichir notre expérience de vie et celle des autres : une richesse non capitalisable. En effet, notre société a développé une intolérance pour l'indéterminé (que l'on confond avec l'imprécision), elle ne conçoit plus la durée de vie comme le temps long d'une exploration de la nature humaine et de la réalité du monde. Nous avons perdu la visée humaniste qui arrimait nos entreprises à une quête de sens lorsque la construction du sujet humain coétoyait l'élaboration d'un sens du monde.

Nous n'avons pas remplacé cette quête par une autre, l'identité humaine est plutôt devenue un présupposé. La structure de la subjectivité humaine n'est plus quelque chose à construire mais un acquis : le sujet serait une structure de possibilités en attente d'actualisation que nous n'avons pas besoin d'orienter. C'est un capital biomécanique figé dont l'État garantit l'accès au bonheur, à la santé, au travail, à la justice et bien sûr aussi à l'instruction. Pourquoi les étudiants se sentiraient-ils concernés par leurs études à une époque où le sujet occidental ne semble plus concerné par son propre destin ? Selon Günther Anders, « on a transformé les hommes capables de douleur que nous étions en hommes indolents, c'est-à-dire en êtres qui n'ont plus besoin de sentir ce qui les attend et n'en sont d'ailleurs plus capables »²⁴. Pourtant, en ce « temps de la fin », c'est justement le rôle de l'art de susciter le désir du présent, de réenchanter la vie et de dénoncer l'immobilisme des hommes indolents afin qu'ils se sentent de nouveau concernés par leur destin.

Voilà le public que l'université doit servir, un public ambivalent face au savoir et aux institutions, un public perclus d'incertitudes et tout à la fois convaincu que l'université doit servir ses besoins. Tout lui est dû – et tout à la fois ce public ne saurait plus rien attendre. Un public qui n'a pas de doute sur ce qu'il est, qui compose ses acquis ontologiques avec l'instrumentalisation de ce qu'il touche. Dans cette dérive économico-pragmatiste, toute connaissance est évaluée en fonction du marché du travail ; les programmes d'enseignement des arts, des lettres, de la philosophie, de l'histoire, de la théologie, etc., ne sauraient viser le projet à long terme d'une orientation du devenir humain : il n'y a plus que des projets individuels sans individus. À court terme, ces programmes devront viser la formation d'un métier pour ne pas disparaître tout simplement. Un ministre français, devenu depuis président, s'exprimait ainsi récemment :

Dans les universités, chacun choisira sa filière, mais l'État n'est pas obligé de financer les filières qui conduisent au chômage. L'État financera davantage de places dans les filières qui proposent des emplois, que dans des filières où on a 5000 étudiants pour 250 places. [...] Vous avez le droit de faire littérature ancienne, mais le contribuable n'a pas forcément à payer vos études de littérature ancienne si au bout il y a 1000 étudiants pour deux places. Les universités auront davantage d'argent pour créer des filières dans l'informatique, dans les mathématiques, dans les sciences économiques. Le plaisir de la connaissance est

formidable, mais l'État doit se préoccuper d'abord de la réussite professionnelle des jeunes²⁵.

Cela implique un fractionnement de la société entre le technoéconomique et le culturel-ethnique. Chacun devra payer pour lui-même.

Invariance du sujet

Le projet éthico-humaniste d'élaboration du sujet humain est abandonné. À cette quête, nous avons substitué l'illusion que le sujet unitaire peut être maintenu par des molécules pharmaceutiques, des stimulations médiatiques et des « rectifications » politico-éthiques. Autre illusion : nous sommes convaincus que nous pouvons former des consensualités esthétiques sans toucher à la structure du sujet, laquelle est réputée stable et immuable. Il en serait ainsi des conditions de la transmission des valeurs culturelles, de la constitution d'un outillage intellectuel et du développement des formes de l'expression – toutes choses qui requièrent une transformation du sujet !

Lorsque l'enjeu éthique se retire de l'esthétique, il n'y a plus d'esthétique. Nous ne savons plus comment parler d'un individu se produisant lui-même en même temps qu'il produit l'œuvre. Et si nous en parlons, c'est le plus souvent dans les termes convenus d'une psychologie simpliste. Aujourd'hui certaines formes d'art sont saisies par la préoccupation du *vivre-ensemble* et redécouvrent cette dimension éthique. Il s'agit de manœuvres relationnelles, d'interventions en communauté, qui se redoublent – et se reconduisent – en démarches esthétiques.

Voilà un constat qui ne manque pas de paraître paradoxal : à l'époque du pluralisme culturel, nous présupposons une invariance du sujet. La culture en tant qu'élaboration progressive d'une attitude devant la vie, en tant que reconnaissance d'une pluralité de postures existentielles, a été supplantée par l'inculture d'attitudes binaires de succès et d'échec, d'intégration et de rejet. À l'heure où les personnalités politiques se font construire une image publique par les directeurs artistiques des grandes marques (Prada, Colgate...), comment demander à un artiste d'avoir une « politique » qui le mènerait au-delà de la tâche de « donner à voir » le succès ?

Que pouvons-nous attendre de nos institutions culturelles ? Produire des images attendues, avec le soupçon de technologie et de politiquement correct souhaitable, ou plutôt élaborer des approches inédites pour interpeller le public sur des questions de l'heure, produire des médiations qui nous feraient toucher de façons sensible et

originale à des questions importantes quant à notre façon d'exister : consommation, rapports interpersonnels, médias, migration, climat, etc. ? C'est un défi important. C'est aussi un équilibre à trouver.

Cependant, lorsque les évaluations des enseignements sont recueillies, les professeurs qui demandent un exercice scolaire seront bien notés, déclarés clairs dans leurs objectifs. On ne se demande pas si cela servira un jour, quelle en sera la portée. Cette idéologie fait du consommateur le meilleur juge de ses besoins et le meilleur décideur quant à la façon de dépenser son argent.

D'autre part, le professeur qui demande une réflexion critique, qui installe le soupçon sur la valeur des outils préfabriqués, sera étiqueté « confus ». L'étudiant, confus parce qu'il ne trouve pas des réponses toutes faites, décrète que c'est nécessairement le professeur qui doit être confus. C'est pourquoi le modèle pédagogique de l'exercice scolaire est maintenant dominant, le savoir pratique et la compétence technique sont valorisés, même s'ils ne se ressentent pas de la mobilité du sujet et ne sont pas connectés au monde actuel. L'enseignement de ces métiers est à ce point « scolaire » que l'exercice même de ces métiers s'est devenu. Nous parlons ici de savoirs pratiques qui ne savent pas puiser dans la mémoire, qui ne savent pas renouveler les codes sociaux et culturels.

Il en va ainsi des médias : le spectateur qui éprouve un désarroi devient le spectacle du monde que lui offrent les médias et ne réclame pourtant pas de nouvelles médiations. Pourquoi un tel repli sécuritaire ? Parce que nous avons développé une préférence forte pour des réponses faibles plutôt que pour des questions fortes et bien posées. N'est-ce pas ironique ? En ces temps d'incertitude, nous avons déserté la quête de sens ! Toutes les époques ont leurs crises, mais cette époque-ci apparaît catastrophique. Comme le signale Hannah Arendt, « [u]ne crise ne devient catastrophique que si nous y répondons par des idées toutes faites, c'est-à-dire par des préjugés. Non seulement une telle attitude rend la crise plus aiguë, mais encore elle nous fait passer à côté de cette expérience de la réalité et de cette occasion de réfléchir qu'elle fournit »²⁶.

Un retour vers le façonnement de soi ?

Les universités ont des obligations d'enseignement et de recherche, elles se voient ajouter l'obligation de valorisation économique. Il est légitime que les grandes institutions soient en attente de rentabilité : ce qui fait problème, ce n'est pas la recherche de rentabilité comme telle ; le problème, c'est que cette recherche exclut toute autre

forme de quête et se satisfait de moyens à court terme. Certaines grandes universités américaines (Harvard, Columbia, Chicago, Yale) résistent à l'économisme et restent centrées sur les sciences sociales et les lettres, les mathématiques et les sciences pures, tandis que les disciplines rentables, dont l'économie et le droit, mais aussi la médecine et l'ingénierie, sont enseignées dans des *professional schools* rattachées à des facultés.

Certaines grandes universités nord-américaines, en effet, ont su rester fidèles aux modèles allemands de Johann G. von Herder et de Wilhelm von Humboldt : Herder prônait le relativisme culturel, et Humboldt voyait la nécessité de confronter les disciplines pour ne pas s'enfermer dans un système de pensée et se débarrasser des préjugés. C'est ainsi qu'un grand nombre d'*undergraduates* américains, qui s'orienteront vers des écoles professionnelles, prendront soin de diversifier leurs cours en langue, en philosophie et en histoire de l'art. Ils savent que les grandes entreprises aiment embaucher des gens compétents qui ont aussi des Ph. D. en philosophie et en histoire de l'art. Malheureusement, cela ne semble pas être la tendance générale dans les universités qui voudraient se soumettre par avance au pragmatisme économique.

Bref, il est assurément absurde sinon malhonnête d'enseigner l'art comme si c'était une discipline rentable. Il y a une supercherie à présenter la carrière artistique à nos étudiants comme une filière professionnelle, quand on voudrait garantir – minimalement – l'entrée dans le réseau des centres d'artistes puis des grandes biennales internationales. Quand on voudrait faire de cette entrée dans le réseau une fin en soi. Quel est le message ? Qu'importe, ce qui est important, c'est d'être invité dans le monde pour dire quelque chose. La fonction de l'enseignement de l'art et des relais subventionnés, c'est alors d'alimenter le système, de satisfaire le besoin de nouveauté du système, de faire de soi-même et de son œuvre la vitrine d'une collectivité anonyme. Chacun reste un figurant de cette mise en scène de l'art en société, sans chercher à déplacer et à transformer la fonction idéologique de l'art en tant que sous-industrie culturelle. Car ce serait renouer avec la vocation scandaleuse de l'art en tant que dérailleur de discours dominants et créateur de nouveaux espaces de représentation.

Il importe de façon très urgente de réfléchir sur la relation de l'enseignement et de l'art, soit entre le dressage institutionnel et la démarche personnelle, la formation générale et le savoir spécialisé. Le degré de généralité de mon propos m'a fait répéter des lieux communs et caricaturer certaines postures, veuillez m'en excuser. Il s'agit plus fondamentalement de comprendre les demandes des étudiants et des praticiens en art afin de les situer en regard d'une quatrième obligation sociale, après l'enseignement, la recherche et la valorisation économique : la valorisation culturelle.

Quant au rôle de l'enseignant ou du critique, entre méthode et stimulation, entre autorité et partage, il doit demeurer au cœur des attentes du présent. Il doit se rappeler sans cesse qu'il est le premier témoin de l'époque auprès de ses étudiants. Une attitude que je retrouve dans ce propos : « C'est en n'étant pas détruit (Winnicott), en restant "présent" et "attentif", alors qu'aucune façon de s'y prendre n'apporte de certitude ou ne semble disponible, que, dans l'abstention même, et sans que soient brisées la réalité de la présence ni la possibilité de la parole, par une sorte d'"agir du non-agir", l'acte éducatif reste pourtant porteur d'"efficacité symbolique"²⁷. » ■

Notice biographique

Michaël La Chance (Neuilly, France, 1952 –), poète et essayiste, est philosophe de formation (Ph. D. Université de Paris-VIII). Il a publié des essais touchant plusieurs aspects de la culture actuelle : le rôle des intellectuels à l'époque des géants *corporatifs* et du paradigme technoeconomique avec *Les penseurs de fer et les sirènes de la cyberculture* (Trait d'union, 2001) ; la mondialisation de l'art et le sentiment d'échec de civilisation avec *La culture Atlantide* (Fides, 2003) ; la poésie et la peinture allemandes contemporaines devant le trauma avec *Paroxysmes : La parole hyperbolique* (VLB, 2006 – Finaliste aux Prix littéraires du Gouverneur Général 2006) ; la censure dans les arts avec *Frontalités : Censure et provocation dans la photographie contemporaine* (VLB, 2005) ; la cyberculture et le cinéma avec *Capture totale. Matrix : Mythologie de la cyberculture* (Presses de l'Université Laval, 2006) ; la répression politique en art avec *Œuvres-bombes et bioterreur : Quand l'art devient terroriste* (Inter, 2007). Il est présentement professeur de théorie et d'histoire de l'art, directeur de la maîtrise en art, responsable du cheminement en art numérique à l'Université du Québec à Chicoutimi ainsi que membre du comité de lecture de la revue *Inter, art actuel*. Ses recueils d'écriture poétique les plus récents sont *Carnet du Bombyx : Chimera in vacuo bombinans* (l'Hexagone, 2000) et *Fossés d'amour et d'insomnies* (Trait d'Union, 2004). Il a reçu le Prix international Saint-Denis-Garneau 2003 pour *La trame du temps* (Claire Cloutier éd., 2002).

Notes

- 1 Cf. Balthasar Gracián, *Le criticón* (1651-1657), trad. B. Pelegrin, Nantes, Le Passeur, 1993, p. 43.
- 2 Cf. David Abram, *Spell of the Sensuous : Perception and Language in a More-than Human World*, New York, Vintage, 1999.
- 3 Varlam Chalamov, *Tout ou rien*, trad. C. Loré, Paris, Verdier, 1993, p. 128.
- 4 Gotthold Ephraim Lessing, « Eine Duplik » (1778), *Werke*, München, Carl Hanser Verlag, 1979, p. 33.
- 5 *Étudiant, enseignant, directeur, etc.*, tous ces noms sont épiciques.
- 6 Cf. Dominique Quessada, « À tombeau ouvert », *Court traité d'altéricide*, dialogue avec Peter Sloterdijk, Paris, Verticales, 2007, 150 p.
- 7 Ils sont surpris d'apprendre que les revues d'art n'ont pas une cohorte de chroniqueurs stipendiés pour visiter toutes les expositions avant de choisir laquelle fera l'objet d'un compte rendu.
- 8 Alain Kerlan, *L'école à venir*, Paris, ESF, 1998, p. 81-82.
- 9 Anatole France, *La vie littéraire* (1888), Paris, Calmann-Lévy, 1929, 2 vol., p. 176.
- 10 Motoko Rich, « Are Book Reviewers Out of Print ? » *The New York Times*, 2 mai 2007, sect. E, p. 1.
- 11 Pour une analyse des catégories de la critique, cf. notre *La culture atlantide* (Montréal, Fides, 2003, 182 p. [Métissages]).
- 12 « [L]e moment pédagogique renvoie le maître à son propre rapport au savoir, et lui permet d'explorer ce rapport jusqu'à ce que le savoir devienne pour l'élève un objet saisissable. » (Philippe Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995, p. 77.)
- 13 Tiphaine Samoyault, *Littérature et mémoire du présent*, Nantes, Pleins Feux, 2001, p. 14-15.
- 14 Cf. Jacques Rancière, *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, 10/18, 2004, 234 p. (Faits et causes).
- 15 Ce qui le plus souvent n'est que démagogie selon Seymour Papert : l'égalité est fautive, le maître feint de trouver la réponse en même temps que l'élève. Cf. Seymour Papert, *Mindstorms : Children, Computers and Powerful Ideas*, Brighton, Harvester Press, 1980 ; rééd. New York, Harper Collins Canada/Basic Books, 1999, 230 p.
- 16 En fait, Freud reprend une expression courante pour la commenter. Cf. Sigmund Freud, « Analyse terminée et analyse interminable » (1937), *Résultats, idées, problèmes*, trad. J. Altounian et al., Paris, PUF, 1985, p. 286.
- 17 La secrétaire d'État Condoleezza Rice a divulgué le *State Department's Annual Report on Religious Freedom*, un classement des pays selon le respect des minorités religieuses. Selon l'Organization of Islamic Conference, un regroupement de 57 États islamiques, l'individu n'a pas le droit de changer de religion. Cette organisation voudrait interdire toute forme de critique de la vocation : certains commentateurs disent que ce n'est pas pour protéger les groupes religieux minoritaires mais pour renforcer la religion d'État : « *Instead of protecting religion practice and promoting tolerance, this concept seeks to limit freedom of speech, and that could undermine the standards of international religious freedom.* » (Elise Labott, « U.S. : Chinese Targeted Religious Groups before Olympics » [en ligne], CNN, 19 septembre 2008, www.edition.cnn.com/2008/WORLD/asiapcf/09/19/china.religion.report/index.html.)
- 18 Cf. Roger C. Schank, *Lessons in Learning, e-Learning, and Training : Perspectives and Guidance for the Enlightened Trainer*, San Francisco, Pfeiffer Pub., John Wiley & Sons, 2005, 320 p.
- 19 « Le pôle "former" vient du latin *formare* qui signifie, au sens fort, donner l'être et la forme, et au sens affaibli : organiser, établir. » (Michel Fabre, *Penser la formation*, Paris, PUF, 1994, p. 22.)
- 20 Yves Gingras, « Idées d'université : enseignement, recherche et innovation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 148, Le Seuil, mars 2003, p. 6.
- 21 Cf. Philippe Perrenoud, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, Thiron, ESF, 2006, 224 p. (Pédagogies/recherché).
- 22 Cf. l'article de Pierre-Henri Tavoillot dans *Le Débat* (n° 145, mai-août 2007, 191 p.).
- 23 Wilhelm von Humboldt, « Sur l'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieurs à Berlin », dans Luc Ferry et Alain Renaut (dir.), *Philosophies de l'université*, Paris, Payot, 1979, p. 326.
- 24 Günther Anders, *Le temps de la fin*, Paris, de L'Herne, 2007, p. 50.
- 25 Nicolas Sarkozy [en ligne], 15 mai 2007, dans *20minutes.fr*, www.20minutes.fr/article/151848/20070416-France-Le-Pen-ne-m-interesse-pas-son-electorat-si.php.
- 26 Hannah Arendt, « La crise de l'éducation » (1958), *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*, trad. P. Lévy, Paris, Folio/Essais, Gallimard, 1997.
- 27 Pierre-André Dupuis, « La singularité éducative » [en ligne], *Enseigner en AIS*, www.darteacher.free.fr/modules.php?name=News&file=article&id=31.