

L'instant t de la création

*Aujourd'hui, sans diplôme, il est encore possible d'ignorer :
un jour, cela ne sera permis qu'avec un diplôme spécial*

Macedonio Fernández

Selon un schéma intellectuel assez répandu, l'art serait forcément toujours en avance sur la philosophie. Les penseurs qui professent cette conviction prônent un certain vitalisme. Opposés à l'ankylose de la pensée abstraite, ils vantent une souplesse musclée de l'esprit, une ouverture sur des problèmes jusque-là réputés non philosophiques, une approbation enthousiaste du destin, une audace lucide et altière. Ils s'appuient à bon droit sur ces exceptions historiques que constituent de grands artistes de la pensée ou des philosophes-poètes, tels Schopenhauer, Nietzsche, Bachelard et jusqu'à un certain point semble-t-il, Bergson. Ils savent que la seule philosophie qui vaille semble devoir faire preuve de ce cran qui permet à la pensée de penser, si l'on peut dire, à la proue d'elle-même.

Pourrait-on également soutenir, à l'inverse, que la philosophie peut être en avance sur l'art ? La vraie question est de savoir sur quoi il s'agirait d'être en avance ou en

retard, ou plus exactement en quoi consisterait le fait d'être simplement *à l'heure*. Certes, on pourra convoquer à bon droit le romancier qui préfigure indéniablement la sociologie moderne (Balzac), le peintre anticipant la conception moderne du sujet humain (Velázquez selon Foucault). On suivra aussi sans hésiter Peter Sloterdijk (un vrai philosophe-artiste d'aujourd'hui) lorsqu'il avance que Dostoïevski, avec son personnage de Raskolnikov dans *Crime et châtiment*, fournit un « manuel de philosophie pratique », sur le thème de la désinhibition meurtrière chez l'individu qui se croit exceptionnel. On pourra alors souscrire à la remarque séduisante de René Girard : « L'aspect le plus caractéristique d'un don poétique est qu'il va plus loin et plus profond, par le recours à des métaphores et autres figures de style, que la pensée conceptuelle ». Ou à celle, abrupte, d'Albert Camus : « On ne pense que par image. Si tu veux être philosophe, écris des romans ».

Mais l'approche qui se consacrerait vraiment au processus *endogène* de la création artistique plutôt qu'à la spéculation sur les « contenus » serait plus juste. Car en art, formes et contenus se déterminent mutuellement de manière encore bien plus organique. Au lieu de comparer la face de la pensée abstraite à sa face opposée, l'activité par les formes, il faudrait faire une autre comparaison, plus excitante, entre deux entités encore plus éloignées l'une de l'autre en apparence : d'un côté l'art, de l'autre la recherche dite « pure » telle qu'on l'entend dans les sciences fondamentales.

La recherche scientifique suppose un travail libre de toute détermination utilitaire, de toute contrainte orientée vers des applications pratiques et rentables, « convertibles en deniers », selon la formule inquiète de Paul Valéry – quand bien même ces connaissances seraient susceptibles d'occasionner, à terme et de façon éventuellement inattendue, des retombées industrielles, médicales, commerciales. Filons la comparaison : voir la prescience de telle ou telle notion sociologique ou philosophique à venir chez Velázquez, Dostoïevski ou Balzac (qui, soit dit en passant, se réclamait des méthodes de Buffon, c'est-à-dire du siècle précédent) revient à dire que leurs œuvres préparent de fécondes retombées futures dans le domaine des connaissances. Mais on ne devrait jamais oublier que le fait d'interpréter un roman ou une peinture de cette façon *peut aussi*, dans certains cas, être une manipulation : tout

bien considéré, à quel moment pouvons-nous être sûrs qu'en disant qu'un écrivain a dessiné « sans le savoir » les contours de la sociologie à venir, ou qu'un peintre a annoncé le déclin d'une conception de la personnalité, les penseurs ne les instrumentalisent pas rétrospectivement, de façon nécessitariste, au service d'une thèse ? Comment s'assurer qu'on ne vérifie pas la remarque alarmante du même Valéry sur l'arbitraire des récits après coup : « L'Histoire justifie ce que l'on veut. Elle n'enseigne rigoureusement rien, car elle contient tout, et donne des exemples de tout » ? Faute des précautions requises, dire que les artistes sont *toujours* en avance sur les philosophes peut aboutir à leur recrutement au service de croyances, de vœux interprétatifs, de causes rapportées. Dans le domaine littéraire, ces questions intéressent particulièrement Antoine Compagnon. Il nous rappelle que la recherche d'un sens caché dans un texte du passé, ou d'un « esprit » derrière la « lettre » - définition de l'allégorie – peut relever d'une interprétation anachronique du passé. Elle mène alors à un « acte herméneutique d'appropriation » qui substitue arbitrairement à l'intention ancienne celle des lecteurs d'aujourd'hui. À cette tradition, Spinoza avait déjà opposé l'exigence contextualiste de la lecture des textes dans leur « jus » historique d'origine.

L'enseignement artistique est aujourd'hui hanté par des problèmes similaires. L'étudiant y est appelé à penser sa pratique tout en la menant, c'est-à-dire à être aussi conscient que possible de ses intentions et agissements. Il doit donc faire « l'allégorie » et « l'herméneutique » de sa propre production, devenir à lui tout seul l'artiste et un « philosophe » qui l'accompagne en temps réel. Il doit savoir ce qu'il fait et où il va, et donc en quelque sorte avoir l'esprit à quatorze heures quand son travail en est à midi – être à la fois son pur contemporain et sa propre extrapolation. Mastérisation des diplômes, multiplication des thèses de création et autres empreintes académiques ont encore imposé au jeune artiste un degré accru de conceptualisation de ses conduites. Du point de vue institutionnel, cette situation s'est jouée, entre autres choses, sur un rapprochement des mondes universitaire et artistique et cette rencontre a souvent été vécue par les deux partenaires comme un mariage arrangé contre leur gré par les « familles » que sont leurs ministères de tutelle. Ces partenariats sont une source de méfiance mutuelle et de controverses sur les rapports

entre le sensible et l'intelligible, ou, toujours pour filer la comparaison précédente, entre recherche artistique comme altitude de souveraine liberté et comme fourniture de résultats mesurables.

Certes, l'autorité pédagogique qui préside à tout cela daigne le reconnaître : en art comme dans la pensée abstraite, la progression du travail de tout jeune artiste est une alternance entre les moments où il sait pertinemment ce qu'il fait, et d'autres où il ne le sait pas du tout. Les périodes où il le sait sont considérées, cela va de soi, comme susceptibles d'être mises en mots. Celles où il ne le sait pas sont reconnues en tant que gestes exploratoires, donc en partie non explicables : dans ce cas, l'équipe pédagogique confrontée au travail de l'étudiant est prête à admettre de sa part une certaine difficulté à parler. Elle juge que ces gestes sont appelés à produire plus tard, chez celui qui les accomplit pour l'instant en demi-rêve, des retombées bienvenues, lorsqu'elles seront éclairées par la pleine lumière de sa conscience.

Dans l'édifice pédagogique des écoles d'art et de leurs tutelles, la notion d'évolution joue ici un rôle important. Le concept, déjà coloré de jargon, de « progressivité des enseignements » commande l'évaluation des compétences et de l'engagement de l'étudiant, lorsqu'il s'agit de valider ou non son passage à l'année supérieure. Pourtant, tout bon enseignant le sait : il est fort délicat de juger la qualité de synchronie, à un instant *t*, entre maîtrise consciente d'un côté, libre jeu des intuitions de l'autre. Rien de plus difficile que de savoir si cet instant *t* est « à l'heure ». Même si les enseignants rappellent constamment aux étudiants, pour les rassurer, que nul n'exige d'eux de conceptualiser chaque tâtonnement de leurs inventions plastiques (donc de le « rentabiliser »), la tendance générale inhérente au système accroît le risque d'un contrôle à tendances autobloquantes. On peut retourner la question dans tous les sens, ce système recommande bel et bien de savoir « administrer » son processus de création et en ce sens, il favorise très peu la hardiesse artistique. Quoi qu'on en dise, les phases *nécessairement* mutiques du développement d'un travail sont considérées par ledit système avec un brin de méfiance. Dans ce contexte, même si un enseignant bienveillant rappelle aux étudiants qu'on peut très bien *ne rien avoir à dire* à certains moments, sa libéralité a

quelque chose d'encore timoré. Car tout véritable artiste au travail sait qu'en réalité c'est « pire ». En effet, lorsqu'on crée, il existe des phases où non seulement on n'a vraiment rien à dire, mais encore, où l'on n'a *même pas envie de dire qu'on n'a rien à dire*. Parfois, l'aphasie complète peut être le marqueur d'une élaboration intellectuelle souterraine, le mutisme l'un des meilleurs adjuvants à un libre jeu avec les matériaux, que ce dernier terme désigne les constituants matériels impliqués, les idées mises en jeu ou, en photographie, le matériau que constitue le visible lui-même.

De nombreux enseignants, dont je fais partie, ont été déconcertés par le fait qu'après avoir été furieux d'avoir désormais à écrire un mémoire, certains étudiants se soient dits heureux en fin de compte de s'être soumis à cet exercice parce qu'il les avait aidés, disaient-ils, à « clarifier leur pensée », et qu'ils avaient vécu sans problème l'empiètement, pourtant handicapant, sur leur temps de création. Or cette réaction seconde relève souvent d'une regrettable servitude volontaire. Un parcours créatif bien discipliné, bien régulé, bien autocontrôlé, bref « bien comme il faut », peut être plus confortable que l'audace : une progression par orteils dans l'eau de la piscine plutôt que par plongeurs hardis. Il peut arriver que la « clarté », la « justification » et la synchronie entre ce que l'étudiant *ressent* et ce qu'il *sait*, entre ce qu'il veut dire et ce qu'il dit, soient des entraves à l'imagination visuelle ou des facteurs de normalisation. L'hyperconscience de ce que l'on fait peut aboutir à une forme de mutilation et Antoine Compagnon ne cesse de le rappeler, la signification d'une œuvre *peut*, comme elle *peut ne pas* correspondre aux intentions conscientes qui lui président. Tout enseignant expérimenté le sait, celui qui rationalise sans cesse les mouvements de son inventivité court un risque artistique : celui de prendre moins de risques artistiques.

Le rêve : un étudiant qui composerait après coup un carnet de travail fictif, une progression inventée en rétroviseur à destination des professeurs ou des jurys. Avec cette ruse, il ne serait peut-être pas plus menteur qu'en tenant une « vraie » rubrique au jour le jour, laquelle, en tant que travail d'écriture, est déjà, elle aussi, une fiction, de même que le récit du rêve après le réveil n'est pas le rêve mais une formalisation

verbale du rêve. Et la création artistique a beaucoup de l'objectivité onirique, même dans ses formes les plus conceptuelles au sens large.

Il est de beaux moments pédagogiques où l'enseignant voit soudain l'étudiant comme l'incarnation la plus vivace de la condition d'artiste : celui qui fait preuve de la plus grande liberté en même temps que de la plus grande lucidité, à la fois le cheval fou et la bride, l'enthousiaste et le prescripteur. Cette existence schizoïde a été inhérente à la notion même d'artiste depuis les débuts de notre modernité. Elle a traversé notre conception de l'enseignement comme émancipation audacieuse et acquisition de compétences mesurables : « Sois le plus libre possible, exprime cette liberté avec la meilleure logique ». Aujourd'hui, la tendance constante à exiger des étudiants une articulation conceptuelle sanctionnée par l'écrit, revient plutôt à leur dire : « Oui, sois libre mais sois capable de commenter les conditions de cette liberté, les modalités législatrices selon lesquelles tu l'exerces, la généalogie qui l'a rendue possible. Prouve que tu sais exactement ce que tu fais quand tu le fais, et pourquoi. Dis-nous aussi quelle est ta responsabilité vis-à-vis de la collectivité : nous voulons être sûrs que ton travail a une dimension de partage social ». S'il existe un trait commun entre ces demandes et la donne sociologique générale, c'est bien ce culte inquisiteur de la transparence du processus de création. Rien ne doit subsister dans le secret. En ce sens, il y a là une judiciarisation du rapport à l'acte artistique. Si l'on n'y prend garde, l'étudiant devient le siège d'une contractualisation presque impossible entre un « soi » et un « soi-même ». La demande insistante de clarté qui lui est adressée, dans le but vertueux de contrer une tendance au confort narcissique et à la paresse, peut devenir une forme d'autoritarisme, ou à tout le moins une inspection sourcilleuse et technocratique du moindre recoin de son esprit. Elle méconnaît la part d'ombre que suppose toute aventure de création - cette relation insondable, incertaine, entre le soi et le soi-même, tout comme dans la vie amoureuse, qui suppose justement, pour être authentique, que les intéressés *ne soient pas* en position de maîtrise : qui pourrait prétendre ne pas y être, dans une certaine mesure, l'objet de l'autre ? La surveillance des conduites dans le domaine des mœurs et dans celui de l'art semble se fondre dans un culte indiscret de la pleine lumière, sous le prétexte d'une autonomie pseudo-responsable qui n'est que la forme consensuelle de la normalité.

Arnaud Claass