

CEFEDM Bretagne – Pays de la Loire

Mémoire

La transmission à l'oeuvre

Nom : Boiron
Prénom : Benjamin
Diplôme d'état
Professeur de musique
Spécialité : Violoncelle

Formation initiale
Promotion 2009-2011
Session Juin 2011
Réfèrent : Angelo Giavatto
Qualité : Enseignant-chercheur en
philosophie

Table des matières

Préface	2
I Introduction	3
II Les agents de la transmission	7
a. Le rapport maître/élève	7
b. La scène : vers un public ciblé	10
c. Transmettre à l'inconnu	11
III Les objets de la transmission	14
a. Un cas d'école	14
b. Culture et mémoire	17
c. L'objet abandonné	21
IV Les moyens de la transmission	23
a. Créer du mouvement	23
b. Laisser une trace	25
V Conclusion	27
Bibliographie	29
Annexes	31

Préface

« Il n'y a d'êtres humains que par la culture, et cette culture ne s'invente pas, elle se transmet¹ ». Par cette sentence, Philippe Meirieu résume la démarche qui a toujours été la mienne dans ma construction d'homme (et, par extension, de musicien et de pédagogue). Si le temps m'a mené à me spécialiser dans l'étude de la musique (et, en particulier, du violoncelle), le cinéma, la littérature, la danse ou la peinture, mais aussi l'histoire ou la philosophie ont toujours été pour moi des moteurs, sources de richesse, et parties prenantes d'un tout en perpétuel mouvement. Cette posture, au cœur d'une formation axée sur la pédagogie, m'a rapidement mené à réfléchir sur l'action qui lie toutes ces disciplines, et participe à la construction d'une société : la 'transmission'. L'étude approfondie du terme, mais aussi de l'action de transmettre, a rapidement dévoilé toute la complexité de la notion, dont l'indétermination est liée à une multitude de paramètres. Parmi ceux-ci, trois éléments sont fondamentaux : pour acter d'une transmission, il faut considérer deux agents (un 'transmetteur' et un 'récepteur'), et un objet à transmettre. Ceci étant admis, il faut envisager des aspects annexes, mais néanmoins essentiels : les moyens de la transmission, le temps de son action, l'impact de celle-ci sur ses différents facteurs, ou encore sa motivation.

L'analyse de la notion de 'transmission', via l'étymologie du terme et quelques-uns de ses paramètres sera l'objet de l'introduction de cette étude. Afin d'illustrer cette première approche, nous nous attacherons ensuite à analyser quelques cas de transmission liés à la culture (dont l'enseignement de la musique constituera le fil rouge), à partir de trois aspects différents de celle-ci, à savoir, respectivement, les agents, les objets, et les moyens de la transmission. En conclusion, nous nous interrogerons sur les enjeux de celle-ci.

1 Philippe Meirieu, *Autorité et transmission : quels enjeux ?*, intervention lors des Assises de la Parentalité organisées à Paris par la MILDT le 7 mai 2010.

I Introduction

Ce qui fait l'authenticité d'une chose est tout ce qu'elle contient de transmissible de par son origine, de sa durée matérielle à son pouvoir de témoignage historique.

Walter Benjamin²

Le concept de 'transmission', perçu à travers le filtre d'une formation visant à l'enseignement, évoque d'emblée un lien à la pédagogie, à l'action de faire circuler un savoir entre l'érudit (le maître) et l'ignorant (l'élève). Une étude plus approfondie de l'acte et du terme, en particulier de son étymologie, révèle une multitude de nuances, lesquelles semblent parfois contradictoires, mais sont très éclairantes pour qui vise à se mettre dans la position du transmetteur.

Le terme 'transmission' vient du latin *transmitto*, composé du préfixe *trans* (« au-delà », « à travers ») et du verbe *mitto*, qui, dans son sens originel sous-entend l'idée d'abandon : « laisser aller », « laisser partir ». Toutes les définitions de *mitto* confirment cette idée : « adresser, envoyer », « dédier, envoyer en dédicace », « exporter », « émettre », « lancer, jeter », « faire couler le sang, saigner », « congédier, licencier, libérer (du service militaire) », « affranchir ». L'association de *trans* et de *mitto* exprime donc assez nettement l'idée du déplacement d'un sujet ou d'un objet entre deux points, de la libération plus ou moins volontaire d'un mouvement entre deux lieux bien distincts.

La transmission mécanique, par exemple, témoigne d'un déplacement d'énergie (la plupart du temps entre une source et un récepteur), donc d'un mouvement qui vise généralement à décupler la puissance d'origine : l'engrenage d'une chaîne de vélo, par exemple, permet de faire tourner une roue en établissant un lien entre le mouvement circulaire des jambes du cycliste et le frottement du pneumatique sur le sol. Cet exemple atteste également d'une modification entre l'énergie de départ et l'énergie d'arrivée, d'un rapport de force variant entre les deux pôles liés par le mouvement. Le corps humain n'agit pas différemment : l'énergie impulsée par le cerveau se déplace via les muscles à différents endroits du corps, induisant de fait un mouvement, qui se propage dans chacun des organes

² *L'oeuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*, (1935) traduit de l'allemand par Maurice de Gandillac, Paris, Allia, 2010. p. 16-17.

intermédiaires.

La temporalité est fondamentale dans l'approche de la transmission. Une source ne pouvant être *simultanément* l'émetteur et le récepteur d'un mouvement, un temps (et donc un espace), aussi infinitésimal soit-il, est nécessaire pour qu'il y ait réellement transmission. Au coeur de cet espace/temps, l'objet transmis subit une transformation³. Par exemple, en transmettant un objet, via un héritage, on fait circuler de la matière en l'amputant d'une partie de son histoire, de la mémoire de ce qui l'a menée entre nos mains. Prenons le cas d'une grand-mère qui voudrait offrir à sa petite-fille un bijou qui lui a été offert dans sa jeunesse. D'une part, le bijou s'est érodé avec le temps, et n'a plus le même aspect qu'au moment où la grand-mère l'a reçu. D'autre part, l'objet porte pour la petite-fille la trace sentimentale de la relation entre les deux personnes mais en aucun cas de ce que la grand-mère elle-même a vécu. Le souvenir de cet instant où elle a tenu pour la première fois le bijou entre ses mains n'appartient qu'à la grand-mère, et il lui sera nécessaire de passer par un récit (c'est à dire une interprétation infidèle de sa propre mémoire) pour transmettre à sa petite-fille l'histoire de sa relation avec l'objet. Il n'y a plus rien de commun entre l'objet que la grand-mère offre et celui que la petite-fille reçoit : l'histoire originelle, liée dans la mémoire de la grand-mère à un sentiment qu'elle seule a éprouvé, n'est qu'anecdote pour la petite-fille, et le souvenir que cette dernière se forgera à son tour restera celui de l'instant où elle-même a reçu l'héritage, sa propre histoire avec ce bijou (qui devient un symbole de sa relation avec la personne qui le lui a légué). Tout le paradoxe est là : l'objet transmis est rigoureusement le même que celui qui a été porté pendant un grand nombre d'années par la grand-mère, mais n'a plus rien de commun, matériellement et émotionnellement, avec ce qu'il était à l'origine⁴.

Cet exemple révèle bien des nuances dans la notion de 'transmission', laquelle suggère autant une idée de la pérennité de ce qui est transmis que de sa relativité, son impermanence. Une nouvelle analyse étymologique confirme le

3 « Le mouvement a deux faces, en quelque sorte. D'une part il est ce qui se passe entre les objets ou *parties*, d'autre part ce qui exprime la durée ou le tout. Il fait que la durée, en changeant de nature, se divise dans les objets, et que les objets, en s'approfondissant, en perdant leurs contours, se réunissent dans la durée », Gilles Deleuze, *L'Image-mouvement — Cinéma*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1983, p. 22.

4 On peut d'ailleurs se poser la même question au sujet de la grand-mère. Est-elle réellement, à 80 ans, la même personne que la jeune fille qu'elle a elle-même été, qui, en l'espace de quelques décennies, s'est frottée aux aspérités de son histoire personnelle et de l'Histoire universelle ?

paradoxe. On constate ainsi que *transmitto* a la même origine que *traduco* (de *trans* et *duco*, qui signifie « mener », « conduire »), « traduire », mais surtout que *trado* (de *trans* et *do*, qui veut dire « donner », « offrir », « confier », etc.), « trahir », qui est également l'origine du nom *traditio* (« abandon », « enseignement »), lequel se traduit par « tradition ». La disparité des sens à partir d'une origine commune permet bien de cerner la complexité de l'idée de transmission (disparité somme toute relative, puisque l'essence même des deux mots est l'action de transmettre : c'est l'objet en jeu et le but de son déplacement qui justifient l'utilisation de tel ou tel vocable). En effet, si la 'tradition' porte l'idée d'entretenir, de sauvegarder une mémoire commune, on ne peut faire autrement, pour la faire vivre, que de s'en remettre à la 'traduction', laquelle peut être infidèle, et sujette aux contre-sens, voire aux 'trahisons'.

L'idée de 'tradition orale', par exemple, sous-entend la volonté de préserver un patrimoine culturel par le biais d'une méthode (la 'transmission orale') qui implique nécessairement une transformation de l'objet transmis. Puisque la transmission se fait en général de personne à personne sans l'aide d'un intermédiaire concret et identifiable (tel un livre, ou un enregistrement vidéo⁵), il est clairement admis que le matériau qui est au coeur de l'échange est voué à d'incessantes mutations, voire à sa propre disparition à l'instant même du mouvement qui vise à sa préservation. L'objet transmis n'est déterminé que par le contexte dans lequel il se déplace : en cela, il est unique. On peut ainsi se questionner sur la démarche de certains ethnomusicologues qui ambitionnent de 'sauvegarder' des musiques menacées par la disparition des ethnies qui les jouent en allant les enregistrer. Qu'est-ce qui se transmet par une démarche pareille ? S'il s'agit bien du témoignage d'un instant précis, d'une empreinte gravée par le représentant d'un peuple à un moment de son histoire, il est difficile d'en tirer un objet 'transmissible' pour deux raisons : la première est que la captation contredit les principes mêmes de la transmission orale, laquelle agit sur le matériau à l'instant même de son mouvement entre la 'source' et le 'récepteur'. La transmission d'un chant, par exemple, ne peut réellement se faire qu'au contact des

5 La question de l'enregistrement vidéo prête à débat : s'il y a captation, peut-on encore parler de 'transmission orale' ? La caméra n'est-elle pas un objet visant à 'écrire l'image', donc à la fixer sur un support immuable ?

menues variations induites par les répétitions d'une même phrase par une personne vivante, dont l'interprétation ne peut pas être rigoureusement identique d'une version à l'autre. C'est au coeur même de ces variations que se niche l'objet de la transmission, la friction nécessaire entre l'immuable et le variable, la part de vie nécessaire à l'acte de transmettre. La tentative d'apprendre (et le terme prend ici autant de sens du point de vue de celui qui transmet, que de celui qui reçoit) ledit chant uniquement à partir d'un enregistrement audio est vouée à accoucher d'une pâle copie, puisque privée aussi bien de la part d'imprévisibilité propre à l'interprétation en temps réel que du contexte dans lequel la captation a été faite. En remplaçant la source humaine du chant par un substitut mécanique on ampute l'objet de la transmission (voire à l'acte même de transmettre) d'une partie de son sens et sa richesse⁶. La seconde raison qui rend caduque cette démarche de préservation de cultures en danger tient au moyen même de la transmission : en effet, si tout objet est voué, à plus ou moins long terme, à la disparition, le support d'un enregistrement audio ou vidéo est soumis tant aux aléas de sa propre fragilité qu'aux lois de la société de consommation⁷.

6 « Un interprète, c'est un individu qui déchiffre et communique des significations. C'est un traducteur d'une langue à une autre, d'une culture à une autre, d'une convention de représentation à une autre. C'est, par essence, un exécutant, quelqu'un qui *met en action* les matériaux qu'il a sous les yeux de manière à leur donner une vie intelligible. [...] Ce type de compréhension est simultanément analytique et critique. Toute représentation d'un texte théâtral, toute exécution d'une partition en est une critique au sens le plus vital du terme : il s'agit d'un acte d'approfondissement et de réponse qui rend sensible le sens », George Steiner, *Réelles présences — Les Arts du sens*, (1989) traduit de l'anglais par Michel R. De Pauw, Gallimard (Folio Essais), 1991, p. 26.

7 Ce n'est donc pas en siècles que l'on peut mesurer la pérennité de ces traces (comme on peut le faire, par exemple, avec une peinture ou un bâtiment) mais en décennies. Le support informatique fragilise encore plus ces témoignages dans le sens où le renouvellement permanent des supports matériels, ajouté à la prolifération des objets transmissibles (et la facilité de leur accès, via internet) les confrontent à chaque instant à la possibilité d'une perte irrévocable dans la profusion virtuelle ; le risque d'oublier, alors, n'est plus la conséquence d'une évolution, mais d'un effacement. On ne parle plus de transformation, mais bien de perte.

II Les agents de la transmission

a. Le rapport maître/élève

La transmission dépend donc de nombreux facteurs, et l'indétermination de l'objet est liée en grande partie aux agents entre lesquels il circule. Considérons le cas particulier d'une transmission pédagogique dans le cadre d'une école de musique. L'apprentissage de la musique en France nous confronte à un schéma de transmission très particulier car il est le dernier bastion institutionnel (via l'école de musique) mettant en avant le rapport de personne à personne, de maître à élève. En effet, si certains enseignements permettent le rapport de tête à tête à partir d'un certain niveau (il n'est pas rare de constater des aménagements dans une démarche de professionnalisation, aussi bien dans le domaine de la culture que dans celui des sports) ou de cas très marginaux (par exemple le soutien scolaire ou la prise en charge d'enfants en difficulté par des ATSEM⁸), seul l'enseignement d'un instrument dans les écoles de musique et les conservatoires pérennise cette pratique. Bien que les réflexions actuelles mènent à reconsidérer l'enseignement musical dans le sens de la pédagogie de groupe, dans la pratique, le cours particulier reste la 'norme'. On pourrait justifier cette tradition en mettant en avant la nécessité d'une pédagogie différenciée de par la nature même de l'objet transmis ; l'enseignement de la musique par le truchement d'une trompette ou d'un piano nécessite une attention accrue, tant sur le détail technique spécifique à l'instrument que sur le sens d'un phrasé ou d'une intention musicale. L'enseignement théorique (histoire de la musique, solfège, analyse, harmonie, etc.), en revanche, est généralement donné dans le cadre d'un cours magistral (formation musicale). Cette différenciation, encore à l'oeuvre dans la plupart des écoles de musique et des conservatoires français, justifie la nécessité de compléter le cours d'instrument par le cours de 'formation musicale', mais n'est certainement pas la panacée en terme d'éducation musicale. En effet, la terminologie utilisée pour définir tel ou tel cours marque une différence entre l'objet de la transmission

8 Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles.

(*a priori*, la musique) et son outil (l'instrument).

Plusieurs facteurs permettent d'expliquer cet état de fait : le premier tient certainement à l'éducation des 'maîtres'. L'acte de transmettre implique, on l'a vu, le legs de connaissances, de quelque chose que l'on s'est approprié au cours de notre histoire et que l'on communique à notre tour à autrui. La méthode de communication fait partie de ces connaissances transmissibles, puisqu'elle a elle-même représenté une part importante de l'apprentissage du maître. En effet, si l'on a suivi la majeure partie de son apprentissage musical selon un schéma bien établi, il est logique de le reproduire spontanément, en arguant du fait que, si cela a été productif avec nous, ça doit l'être pour l'élève qui nous fait face. Il n'est donc pas rare, dans les établissements mettant en oeuvre la pédagogie de groupe, de voir l'enseignant se concentrer systématiquement sur un élève en laissant les autres dans une position de spectateur inactif, faisant simplement acte de présence. Le danger de ce type de fonctionnement est qu'il offre la possibilité au maître de ne pas remettre sa pédagogie en question, de se figer dans des codes éprouvés : en tête à tête, face à un élève, le professeur peu scrupuleux a tout loisir de garder sa position de toute puissance, de rester le garant du savoir et la personne la plus compétente pour déterminer les méthodes d'apprentissage. Face à l'échec d'un élève, le coupable est tout trouvé, c'est l'élève. En effet, si le maître use de la même méthode avec tous, la faute, lorsqu'elle survient, incombe à celui qui ne parvient pas à apprendre correctement. La transmission n'opère pas, mais, pour le mauvais pédagogue, il n'y a qu'un responsable (qui n'est pas doué, ne travaille pas, n'est pas motivé ou, dans le meilleur des cas, n'est pas mis dans les meilleures conditions par le contexte extérieur : il a un souci familial, ou un professeur de formation musicale incompetent). Ce n'est pas l'élève lui-même qui viendra s'opposer, puisque, par nature 'ignorant', il n'a pas les arguments pour contredire le maître. Ce ne sera pas non plus l'élève observateur, qui attend patiemment son tour, et qui ne sera pas plus apte que son prédécesseur à porter un regard critique sur la 'pédagogie' dont il est le témoin.

Il serait exagéré cependant de considérer que le rapport direct entre maître et élève n'a que des effets négatifs. Le lien privilégié entre l'enseignant et son élève a une charge symbolique importante, en particulier lorsque l'élève est un

enfant ou un adolescent, car il constitue un point de repère différent de 'l'adulte référent', que peut constituer un parent ; l'aspect éducatif n'est pas anodin dans l'apprentissage de la musique car, en élargissant le spectre des références, il permet à l'enfant de se construire un sens critique, de chercher l'endroit où il se sentira bien, lequel sera le lieu privilégié de son épanouissement. Le fait d'apprendre quelque chose par une personne extérieure au cercle familial lui fait prendre conscience, par projection, que tout le savoir nécessaire à la construction de sa vie personnelle ne viendra pas exclusivement d'une ou deux personnes, mais d'une somme de rencontres. La responsabilité de l'enseignant est grande face à cette tâche périlleuse⁹, et il faut trouver un équilibre entre une disponibilité indispensable vis à vis de l'élève (que l'on pourrait nommer conscience professionnelle) et sa nécessité de subsister dans une société où il est considéré comme privilégié.

Outre le niveau global des élèves (de la 'classe'), évalué par le professeur lui-même et en fonction de critères prédéterminés, c'est aussi sa popularité auprès d'eux et sa capacité à les garder près de lui qui, justement ou non, déterminent les compétences d'un enseignant de la musique (l'école étant obligatoire, un professeur des écoles ne sera pas confronté à la crainte de 'perdre' ses élèves). Le risque est grand alors d'assujettir l'élève à l'indispensabilité du maître, de le mener à un 'épanouissement' qui rendrait le rôle de ce dernier primordial et nécessaire, tandis qu'une transmission réussie viserait plutôt à favoriser l'indépendance, la liberté de trouver ses propres méthodes pour continuer à s'enrichir au contact des personnes qui nous semblent les plus aptes à nous guider dans cette voie. La description par Jacques Rancière de ce phénomène de dépendance, dans *Le Maître ignorant*, est implacable, et il n'est pas difficile de s'y reconnaître sous certains aspects, si tant est que l'on remplace le « livre » par une 'méthode'¹⁰.

9 « Enseigner sérieusement, [...] c'est essayer d'accéder au plus vif et au plus intime de l'intégrité d'un enfant ou d'un adulte. Un maître envahit, entre par effraction, voire dévaste afin de faire le ménage et de reconstruire. L'enseignement médiocre, la routine pédagogique, un style d'instruction qui, délibérément ou non, vise avec cynisme des objectifs simplement utilitaires sont ruineux. [...] Le mauvais enseignement abaisse l'élève, réduit à l'état d'inane grisaille le sujet présenté. Dans la sensibilité enfantine ou adulte, il inocule le plus corrosif des acides, la morosité, ce gaz des marais qui a pour nom "ennui". Pour des multitudes, les mathématiques, la poésie et la pensée logique ont été tuées par un enseignement mort, par la médiocrité peut-être inconsciemment vengeresse de pédagogues frustrés », George Steiner, *Maîtres et disciples*, (2003) traduit de l'anglais par Pierre-Emmanuel Dauzat, Paris, Gallimard (Folio Essais), 2003. p. 26-27.

10 Cf. Annexe I.

b. La scène : vers un public ciblé

La transmission sur scène pose un problème différent, dans le sens où, contrairement à une école de musique, le public reste globalement identifiable en tant que masse. Si le conservatoire a longtemps été le lieu d'une activité bourgeoise, son accès tend aujourd'hui vers une démocratisation, grâce au prêt d'instruments, à l'orchestre à l'école ou à la multiplication des écoles de musiques municipales, qui réduit pour beaucoup d'enfants les distances entre le foyer et l'activité musicale. Les salles de spectacle, en revanche, sont toujours le cadre d'une sélection sociale. L'opéra continue à viser une classe aisée de la population, et il est peu probable que les tentatives semblables à celle initiée par le théâtre du Châtelet en 2009 avec la création de *Pastorale*, de Gérard Pesson, changent les choses¹¹. Il est clair, pour le programmateur d'une scène nationale, que le public qui viendra voir les spectacles est un public en général cultivé, plutôt citadin et, pour la majeure partie, a les moyens financiers de se payer un ou plusieurs abonnements par an dans un théâtre ou une salle de concert. C'est ce public « bourgeois » que Helmut Lachenmann a entrepris de bousculer à la fin des années 1960, en pointant du doigt une « paresse de l'écoute ». Loin de servir aux gens ce qu'ils venaient écouter¹², loin également de proposer une musique inouïe (tâche impossible et un peu prétentieuse), il a tenté de sensibiliser le public à un univers sonore qu'il connaissait déjà, sans le savoir : « Il ne s'agit pas d'une excursion (qui serait une excuse) vers de nouveaux mondes sonores, vers des sons "neufs" et "inconnus", mais la découverte de nouveaux sens, d'une nouvelle sensibilité à l'intérieur de nous-mêmes, d'une perception transformée¹³ ». En inventant la *Musique concrète instrumentale*, Lachenmann a gommé les saveurs de l'harmonie et de la virtuosité instrumentale pour faire apparaître l'envers du

11 Jean-Luc Choplin, le directeur du théâtre avait alors imposé le chorégraphe Camel Ouali et plusieurs chanteurs de la *Star Academy* à Gérard Pesson dans le but de démythifier la musique contemporaine.

12 Une musique admise comme canon de beauté esthétique, matérialisée par un répertoire allant de la musique classique (Haydn, Mozart) à la musique française du début du vingtième siècle (Debussy, Ravel), en passant par les grands opéras italiens ou allemands. Avec parfois quelques audaces vers des compositeurs n'ayant pas fait leur deuil de la tonalité, tels Britten, Chostakovitch ou Stravinsky.

13 Helmut Lachenmann, *L'Écoute est désarmée – sans l'écoute (1985)*, in *Écrits et entretiens*, choisis et préfacés par Martin Kaltenecker, Genève, Contrechamps, 2009 p. 108.

décor, les sons dits 'parasites' ou 'accidentels', présents dans n'importe quelle musique, mais habituellement triés par l'écoute. Ce que transmet Lachenmann, ce n'est pas du confort, mais la possibilité « de rendre audible, de rendre possible, de rendre conscient, bref, d'élargir notre expérience d'écoute au lieu de satisfaire une attente auditive. Faire en somme ce qui est exigé de l'esprit humain depuis qu'il est conscient de lui-même : progresser, avancer vers l'inconnu et s'éprouver soi-même¹⁴ ». Il est bien évident que cette philosophie se heurte à des résistances, aux foudres des cerbères du bon goût et de l'ordre établi, pour lesquels, la plupart du temps « ce n'est pas de la musique » ou, dans le meilleur des cas, « c'est intéressant¹⁵ ». Les créateurs de la non-danse ou du body-art, par exemple, sont confrontés aux mêmes réserves. La question se pose alors de savoir ce qui doit être transmis au travers de l'art vivant (et le terme 'vivant' peut sans doute être un élément de réponse) : un patrimoine culturel ou les clés d'une posture de spectateur toujours renouvelée ? Probablement les deux, bien que le constat, implacable et lucide émis par Georges Steiner semble condamner l'audace à une permanente contestation :

Le nombre d'être humains qui, en un moment donné et dans une société donnée, tiennent réellement à la littérature, à la musique et aux arts plastiques, dont l'amour comporte un investissement et une ouverture de l'être vraiment personnels, est peu élevé. [...] L'individu ordinaire qui visite les musées, lit de temps à autres des poèmes ou des livres exigeants, assiste aux concerts de musique classique et moderne -ou les écoute sur disque ou à la radio-, participe à un rite de rencontre et de réponse qui, après un certain nombre d'années d'éducation secondaire et peut-être universitaire dans laquelle on a défini la fonction culturelle et sociale d'une telle rencontre, témoigne moins de l'engagement personnel que des conventions. De plus, dans de nombreuses sociétés, cette participation elle-même ne met en jeu que les privilégiés¹⁶.

c. Transmettre à l'inconnu

Il n'est pas rare, cependant, de trouver des artistes dont le travail ne vise aucun public en particulier, dont l'œuvre, à plusieurs niveaux, est confiée au hasard des regards qui la croisent. C'est bien évidemment le cas pour tout le travail des

14 *Ib.* p. 105.

15 « Mais "intéressant" égale "ennuyeux" ! Je ne veux pas écouter des choses intéressantes : je veux être touché. Les sons doivent *penser*. Les meilleures pièces dérangent », Helmut Lachenmann, *De la musique comme situation*, in *Écrits et entretiens*, op. cit. p. 268.

16 Georges Steiner, *Réelles présences. Les arts du sens*, op. cit, p. 93.

artistes qui exploitent les murs de la ville (graffitis, pochoirs, etc.), mais on peut aussi parler de tous les artistes de rue, des artificiers ou encore des architectes. Pour chacun d'eux, le terme de transmission est particulièrement approprié dans le sens où ils 'abandonnent' au regard du passant lambda le fruit de leur travail. Le travail des artistes de *street art* est remarquable à cet égard : qu'est-ce qui se communique, au travers d'une fresque ou un dessin posé la plupart du temps de manière illégale, soumis au aléas du temps, menacé d'effacement à chaque instant ? Il faut faire preuve d'ingéniosité pour capter le regard au cœur d'un univers bariolé d'images en tous genres, d'affiches publicitaires (fixes ou mobiles) en vitrines de magasins, dont les 'mises en scène' visent elles aussi à attirer l'œil. Le plus frappant, dans ces œuvres, est la multiplicité des approches possibles, des manières de les apprécier. De leur dimension politique (induite du fait que ces œuvres sont en général peintes ou collées dans des endroits non autorisés) au jeu de pistes (du passant, qui suit les traces de l'artiste dans la ville, mais aussi de l'artiste, qui contourne les représentants de la loi pour choisir le bon écran à son travail), de l'œil au premier degré (une image simple, admise par tout un chacun selon des critères esthétiques subjectifs) à l'œil aveugle (qui, comme l'oreille, fait le tri dans la profusion des sollicitations urbaines), en passant par la reconnaissance d'une référence, voire de l'artiste en question, tous les regards sont justes face à l'œuvre.

Prenons en exemple Monsieur Chat, ce grand chat jaune et souriant qui s'est promené, des années durant, à la lisière des toits des villes. On pouvait y voir, lors d'un premier regard, la bonne humeur que son créateur avait insufflée dans son sourire pour « mettre de l'humain et de l'amour dans les villes¹⁷ ». On pouvait, après l'avoir croisé à plusieurs reprises, se mettre à le traquer sur les toits, déplacer vers le ciel ce regard trop souvent rivé au sol. Si l'on connaissait *Alice au pays des merveilles*, on pouvait reconnaître dans le sourire mystérieux de Monsieur Chat celui du chat (perché déjà) du Cheshire. À partir de 2004, les cinéphiles purent y associer le nom de Chris Marker, qui est lui-même parti à la recherche de ces joyeuses traces dans la ville et en a tiré un film, *Chats perchés*. À partir de 2007, enfin, les habitants d'Orléans (où ce travail a pris sa source) attentifs à l'actualité

17 Thoma Vuille : <http://www.poptronics.fr/A-Orleans-chacun-cherche-son-chat>

purement associer un nom, Thoma Vuille, à ces chats, lorsque celui-ci fut pris en flagrant délit par la police municipale.

Cette transmission à plusieurs niveaux est également permise par le cinéma. C'est le cas pour deux cinéastes américains, extrêmement populaires et contemporains l'un de l'autre, qui sont parvenus à toucher le public au-delà des limites d'âge, de classe sociale et d'époque. Charles Chaplin, grâce au personnage de Charlot, comprit qu'il pouvait bouleverser les gens en faisant vivre à son personnage de vagabond gaffeur les évolutions de la société américaine entre les années 1920 et les années 1940 (*Le Dictateur* est la dernière apparition du personnage de Charlot au cinéma, déjà tué à la fois par le parlant et par Hitler¹⁸). S'il était possible de rire au premier degré des mésaventures et de la dégaine du vagabond dans *Les Temps modernes*, il était possible (et il est encore possible aujourd'hui) d'y voir un regard assez sombre sur l'avitissement des ouvriers au coeur d'une société productiviste, ou de percevoir une critique frontale des classes privilégiées dans *Les Lumières de la ville*.

Tex Avery, lui aussi, s'attaqua à la figure d'Hitler en pleine guerre mondiale (*The Blitz Wolf*, 1942), mais c'est surtout en convoquant des pans entiers de la culture occidentale dans ses films qu'il parvint à toucher une grande variété de public. S'il est facile, pour un enfant, de trouver son compte de rire dans les poursuites incessantes entre les différents personnages, il est également passionnant, pour un adulte, de chercher toutes les références distillées par le cinéaste dans chacun de ses *cartoons*. Des contes pour enfant revisités (les trois petits cochons dans *Three little pups* ou *The Blitz Wolf*, le petit chaperon rouge dans *Red hot riding hood*), aux clins d'oeil à ses concurrents (en particulier avec l'ironie acerbe dont il fait preuve envers Walt Disney dans *The Screwy truant* ou, une nouvelle fois, *Red hot riding hood*), en passant par la littérature américaine (*Des Souris et des hommes* de Steinbeck parodié dans *Lonesome Lenny*), les références sont innombrables. La musique n'échappe pas à ce jeu, puisque l'essentiel des bandes-sons sont constituées de collages d'oeuvres du répertoire classique ou populaire minutieusement revisités. De cette manière, Tex Avery insuffla presque à leur insu une culture universelle aux spectateurs de ses courts-

18 Cf. André Bazin, *Pastiche et postiche, ou le néant pour une moustache*, in *Charlie Chaplin*, Paris, Petite bibliothèque des cahiers du cinéma, 2000, p. 32-36.

métrages.

Ce qui frappe dans ces deux exemples est l'indétermination totale de l'objet transmis (qui existe pourtant, qui a suffisamment de matière pour traverser les époques et rester, aujourd'hui encore, très actuel) en fonction du public qu'il touche. On perçoit là, l'un des aspects de la complexité du concept de transmission, puisque si les agents s'adaptent à l'objet qui circule entre eux, l'objet lui-même change de nature en fonction des agents de la transmission.

III Les objets de la transmission

a. Un cas d'école

Qu'est-ce qui se transmet au sein d'une école de musique ? *A priori*, la réponse est dans la question, mais il y a lieu de s'interroger sur la nature réelle de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique. La *Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre*¹⁹ proposée par le ministère de la culture et de la communication français stipule que la mission des établissements d'enseignement en danse, musique et théâtre est « la sensibilisation et la formation des futurs amateurs aux pratiques artistiques et culturelles ; certains d'entre eux assurent également la formation préprofessionnelle ». Plus loin, il est précisé qu'une « attention et une place constante sont accordées tant à la création contemporaine et aux cultures émergentes, qu'aux patrimoines artistiques, témoignant à la fois de l'histoire, de la vitalité et du renouvellement de chaque discipline ». Tout en reconnaissant que, au sein des établissements « à statut public », « l'ensemble des disciplines artistiques, et plus particulièrement le théâtre, mais aussi la danse contemporaine et les musiques nouvelles sont inégalement représentées, ne permettant pas de prendre en compte la totalité des besoins de formation ». D'autre part, le *Schéma d'orientation de l'organisation pédagogique de l'enseignement de la musique*²⁰, également publié par le ministère

19 <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/lettre/dossiers/sup80.pdf>

20 <http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/formations/schema-musique2006.pdf>

de la culture en 2005 met en avant l'importance, pour un apprenti musicien, d'avoir une « formation musicale globale », laquelle inclut « les démarches liées à l'invention (écriture, improvisation, composition) » et une « formation à la direction ». Est mise également en avant « l'évidence de la dimension qu'apporte la culture musicale », qui inclut l'analyse, l'histoire, l'esthétique, ainsi que des « repères d'écoute nécessaires pour la connaissance des musiques de tradition orale » et l'importance des pratiques collectives et de l'accompagnement (lequel est « une partie essentielle de toute formation, et, partant, de l'évaluation »).

Ces textes élaborent sans doute la meilleure formation possible pour devenir un musicien accompli, mais sa réalisation se heurte à plusieurs écueils. Parmi ceux-ci, on peut évoquer le temps de présence limité de l'élève en école de musique. En effet, la multiplicité des enseignements suggérés par les deux textes du ministère de la culture ne permet pas qu'on les aborde tous avec le même investissement ; quand bien même un élève aurait fait de la musique sa spécialité et son projet de vie, il lui serait impossible, considérant la scolarité obligatoire, d'étudier toutes ces disciplines 'en même temps'. Il est également important de considérer la demande réelle de l'élève : les motivations peuvent être multiples pour s'inscrire dans une école de musique, et ne sont d'ailleurs pas systématiquement l'expression d'un vœu de l'élève lui-même. Nombreux sont les parents à emmener leur enfant dans une école de musique « pour qu'il ait une activité » (laquelle pourrait tout aussi bien être un entraînement de football ou une leçon d'équitation), ou en projetant leur propre désir sur celui, mal défini, de leur progéniture. L'investissement de l'élève, dans ces conditions, n'a rien d'une évidence, car les contraintes sont multiples : la dépendance au rythme scolaire (l'apprentissage de la musique demandant un travail régulier, les vacances sont souvent des temps morts pour la musique, et ralentissent la progression de l'élève), lequel est épuisant en soi, la nécessité de trouver une cohérence entre les différentes disciplines étudiées au sein de l'école de musique (la cohésion de l'équipe pédagogique est importante pour accompagner l'apprentissage, mais est rarement un acquis de départ), ou encore la recherche de la pédagogie adaptée à l'élève sont autant de paramètres à prendre en compte.

L'apprentissage, quel qu'il soit, demande un effort et une discipline, et il

n'est pas simple, pour un élève scolarisé (ou un adulte exerçant une activité professionnelle), de trouver la disponibilité intellectuelle nécessaire à une progression régulière. Le danger est que l'exercice de la musique (comme d'ailleurs de la danse, ou du théâtre), dans ces conditions, ne devienne pas tant une discipline qui « participe à la formation de la personnalité des enfants et des jeunes, développe leur culture personnelle et leur capacité de concentration et de mémoire²¹ » qu'un échappatoire à l'école, un loisir sans grande consistance. Dans notre société de consommation, la musique n'échappe pas au risque de devenir un simple « loisir de masse, qui se nourrit des objets culturels du monde²² ». Mais peut-on encore parler de transmission face à un élève passif, dont la mémoire et l'esprit créatif ne sont pas activés par une réelle motivation à être²³ musicien, qui n'est pas dans la réception (laquelle est déjà une forme d'échange) ?

La tentation est grande, pour un professeur « artiste, interprète, créateur ou théoricien de l'art²⁴ » confronté à une telle approche de sa discipline, de tomber dans la facilité et de limiter son devoir de transmission à un savoir-faire éprouvé, en général centré sur des questions techniques (technique instrumentale ou solfège pour les professeurs de formation musicale). Il est d'usage de créer une distinction entre 'musique' et 'technique'. La question prend du sens si l'on s'interroge sur la possibilité d'enseigner la musique. Il est indéniable qu'on peut l'apprendre, en tant qu'élève, en recoupant une somme d'objets transmis par une équipe pédagogique, en réinterprétant sans cesse notre savoir théorique et pratique. Mais peut-on, en tant que professeur, 'enseigner' *la* musique ? Celle-ci étant étant un art de l'instant, donc à créer sans cesse, il est difficile de répondre à cette question par l'affirmative. Par conséquent, il serait plus juste de considérer que le professeur de musique a pour rôle d'accompagner les élèves dans leur quête de l'être-musicien (quelles que soient leurs motivations), de leur procurer quelques clés (méthodologiques, théoriques, techniques, esthétiques, historiques, etc.) visant à ce que les élèves, en se les appropriant, puissent développer leur esprit créatif et

21 *Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre.*

22 Hannah Arendt, *La Crise de la culture*, traduit de l'anglais sous la direction de Patrick Levy, Paris, Gallimard (Folio Essais), 1972, p. 270.

23 L'utilisation du verbe 'être' ici, plutôt que 'devenir' est justifiée par la conviction que la musique est accessible à tout un chacun dès l'instant où l'on met le pied pour la première fois dans une salle de cours.

24 *Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre.*

aventureux, tenir « un rôle actif dans un espace de vie en constante mutation²⁵ », en somme, être acteurs à part entière de la société dans laquelle ils se construisent. En ce sens, 'apprendre' la musique est autant l'exercice d'une transmission artistique (qui vise à être autonome face à la création) que d'une transmission culturelle (qui est le terreau de la pratique musicale), la circulation d'un objet tangible (mais indéterminable dans l'absolu, puisqu'en constante évolution) comme projection vers l'invention d'un autre.

b. Culture et mémoire

La question de la transmission culturelle nécessite de s'arrêter un instant sur la définition même de 'culture'. Selon Hannah Arendt, « un objet est culturel selon la durée de sa permanence ; son caractère durable est l'exact opposé du caractère fonctionnel, qualité qui le fait disparaître à nouveau du monde phénoménal par utilisation et par usure²⁶ ». C'est « lorsque la totalité des objets fabriqués est organisée au point de résister au procès de consommation nécessaire à la vie des gens [...], et, ainsi, de leur survivre, [...] que nous parlons de culture²⁷ ».

Peut-on alors considérer la mémoire historique comme étant elle-même l'objet d'une transmission 'culturelle' ? Ou bien est-ce l'objet transmis (le témoignage écrit sous toutes ses formes, ou la fiction réalisée à partir du témoignage) qui mène, justement, à la mémoire ? Autrement dit, est-ce l'objet matériel (livre, photographie, film) qui doit perdurer, devenir cet objet culturel dont parle Arendt, ou quelque chose de plus impalpable, qui doit, pour être pérenne, être sans cesse remis en question, et dont le support doit changer pour faire vivre le souvenir ? Concernant la Shoah²⁸, tout le monde s'accorde sur la nécessité d'entretenir la mémoire, de transmettre le récit de ce crime de génération en génération afin de sensibiliser chaque homme au risque d'une reproduction. Mais l'objet même de la transmission, sa nature, pose de nombreuses questions (en

25 *Id.*

26 Hannah Arendt, *La Crise de la culture*, op. cit. p. 266.

27 *Id.*

28 Le génocide des juifs par les nazis dans les camps d'extermination lors de la seconde guerre mondiale.

particulier éthiques). Parmi les propositions, celle de Claude Lanzmann, à travers *Shoah* (qui consiste en une succession de témoignages de victimes de la Shoah, mis en relief par quelques entretiens en caméra cachée avec leurs bourreaux) marque un jalon important de la réflexion. La question que pose le cinéaste au travers de son film est celle de la représentation du génocide, du mode de transmission de 'l'intransmissible'. Son parti pris est de coller au plus près de la réalité, de nier toute possibilité d'interprétation qu'une démarche « artistique » pourrait autoriser. Du travelling de *Kapo* de Gillo Pontecorvo qualifié « d'abject » par Jacques Rivette dans les *Cahiers du cinéma*²⁹ à *La Liste de Schindler* de Steven Spielberg ou la série *Holocauste* de Marvin J. Chomsky, nombreuses furent les polémiques autour de la possibilité d'évoquer par la fiction le processus d'extermination imaginé par les nazis. Les reproches ne sont cependant pas de la même nature : s'il a été reproché à Pontecorvo d'esthétiser l'horreur (et donc, de la « trivialisier », de la rendre acceptable), c'est également le fait de récupérer le thème de la Shoah pour en faire un produit de consommation qui a été reproché à Spielberg³⁰.

Transmettre la mémoire du crime nazi n'est en effet pas une chose aisée, de par sa nature même : s'il a été perpétré en plein XXe siècle, à une époque où le cinéma et la photographie sont devenus des outils de communication faciles d'accès, l'objet même du projet nazi a été d'éradiquer tout un peuple, non seulement en l'éliminant et en dispersant ses biens, mais également en cherchant à supprimer sa culture (notamment en exterminant les 'transmetteurs', les artistes juifs), et jusqu'à la moindre trace de l'extermination elle-même, non seulement par la tentative de destruction, lors de la libération des camps, des outils du génocide (les chambres à gaz), mais aussi par la création du *Sonderkommando* (« équipe spéciale »), dont les membres, tous juifs, étaient les ouvriers du massacre. « Avoir conçu et organisé les équipes spéciales a été le crime le plus démoniaque du

29 Jacques Rivette, *Les Cahiers du cinéma* n°120, juin 1961.

30 Notamment par Claude Lanzmann : « L'Holocauste est d'abord unique en ceci qu'il édifie autour de lui, en un cercle de flamme, la limite à ne pas franchir parce qu'un certain absolu d'horreur est intransmissible: prétendre le faire, c'est se rendre coupable de la transgression la plus grave. La fiction est une transgression, je pense profondément qu'il y a un interdit de la représentation. En voyant *La Liste de Schindler*, j'ai retrouvé ce que j'avais éprouvé en voyant le feuilleton *Holocauste*. Transgresser ou trivialisier, ici c'est pareil : le feuilleton ou le film hollywoodien transgressent parce qu'ils 'trivialisent', abolissant ainsi le caractère unique de l'Holocauste. » *Holocauste, la représentation impossible*, in *Le Monde*, 3 mars 1994.

national-socialisme. [...] C'était aux juifs de mettre les juifs dans les fours, il fallait démontrer que les juifs [...] se pliaient à toutes les humiliations, allaient jusqu'à se détruire eux-mêmes³¹ ». En supprimant un maximum de preuves de leurs exactions, les nazis ont cherché à supprimer la mémoire, et, par là-même, toute idée de transmission, de témoignage : « Peut-être y aurait-il des soupçons, des discussions, des recherches faites par les historiens, mais il n'y aura pas de certitudes parce que nous détruirons les preuves en vous détruisant. Et même s'il devait subsister quelques preuves, et si quelques-uns d'entre vous devaient survivre, les gens diront que les faits que vous racontez sont trop monstrueux pour être crus³² ». En ce sens, l'extermination des hommes est également une destruction du langage, comme le fait remarquer Primo Levi, dont les œuvres ont été, après coup, une revanche sur le projet nazi : « Là où on fait violence à l'homme, on le fait aussi à la langue³³ ».

Dans une société où la représentation est devenue fondamentale dans l'acte de transmission, l'absence d'images (réelle³⁴ ?) pose un réel problème, et est source de débats enflammés. Les gardiens de la parole (dont Lanzmann s'est fait le juge suprême, considérant Shoah comme témoignage ultime du génocide des juifs et pourfendant systématiquement dans la presse toute tentative d'approcher la mémoire avec un point de vue différent du sien), considèrent l'extermination des juifs comme 'irreprésentable', donc 'intransmissible' : « Les chambres à gaz sont un événement qui constitue en lui-même une sorte d'aporie, un réel infracassable qui transperce et met en question le statut de l'image et péril toute pensée sur les images³⁵ ». Ce positionnement est extrême, car il place d'emblée la question de la

31 Primo Levi, *Les Naufragés et les rescapés. Quarante ans après Auschwitz* (1986), traduit de l'italien par André Maugé, Paris, Gallimard 1989, p. 53.

32 Témoignage de Simon Wiesenthal cité par Primo Levi, *Les Naufragés et les rescapés*, op. Cit. p. 11.

33 Primo Levi, *Les Naufragés et les rescapés*, op. cit. p. 96.

34 Cf. Georges Didi-Huberman, *Images malgré tout*, Paris, Les Editions de Minuit, 2003. Cet ouvrage évoque quatre photographies, prises à Auschwitz-Birkenau en 1945 par un membre du *Sonderkommando*, que Didi-Huberman invite à considérer comme étant un témoignage historiquement exploitable de la solution finale. Suite à la parution de cette réflexion, il a été violemment attaqué dans *Les Temps modernes* (dirigé par Claude Lanzmann) par deux journalistes, Gérard Wajcman et Élisabeth Pagnoux, qui nient farouchement l'existence de la moindre image de la Shoah. Le mépris de Lanzmann pour cette réflexion est palpable dans *Le Lièvre de Patagonie* (Paris, Editions Gallimard (NRF), 2009, p. 486-488), puisqu'il attaque ouvertement le livre sans jamais nommer son auteur.

35 Gérard Wajcman, "De la croyance photographique", *Les Temps modernes*, mars-avril-mai 2001, cité par Jacques Rancière in *Le Spectateur émancipé*, Paris, La Fabrique Editions, 2008, p. 99.

mémoire du génocide comme tabou, installant le film de Lanzmann comme référence incontestable et unique sur le sujet. Or, si la question éthique se pose justement au sujet d'une démarche comme celle de Spielberg³⁶, il serait malhonnête de nier que son film a touché énormément de monde aux Etats-Unis, et d'affirmer que le cinéma hollywoodien n'a pas eu d'impact sur la mobilisation récente des universités américaines autour de la mémoire du génocide. Il serait tout aussi malhonnête de ne pas se questionner sur l'éthique de Lanzmann lorsque, dans Shoah, il force la parole d'un témoin en larmes, recréant ainsi une représentation par l'image de l'horreur à laquelle cette personne a été tenue de participer quarante ans plus tôt. À ce sujet, Jacques Rancière précise que « la représentation n'est pas l'acte de produire une forme visible, elle est l'acte de donner un équivalent, ce que la parole fait tout autant que la photographie³⁷ ». Cette affirmation est d'ailleurs corroborée par Claude Lanzmann lui-même dans sa bibliographie, lorsqu'il rapporte les propos de Alouf Hareven, alors directeur de département au Ministère des Affaires Étrangères israélien, à l'origine de Shoah : « Il n'y a pas de film sur la Shoah, pas un film qui embrasse l'événement dans sa totalité et sa magnitude, pas un film qui le donne à voir de notre point de vue, du point de vue des juifs. Il ne s'agit pas de réaliser un film sur la Shoah, mais un film qui soit la Shoah. Nous pensons que toi seul est capable de le faire³⁸ ». Si l'on porte plus de crédit à la fiabilité de la parole qu'à la mise en scène d'une image, s'il ne viendrait à l'idée de personne de nier les témoignages de Robert Antelme, Primo Levi ou Elie Wiesel, force est de constater qu'elle est, elle aussi, sujette à interprétation, à réappropriation, donc 'transmissible', comme tout objet culturel, et comme toute œuvre d'art³⁹.

36 Lequel répondra en 1998, dans *Le Monde*, attaques de Lanzmann : « film, et j'inclus *La Liste de Schindler* dans le lot, aucun documentaire, même *Shoah* Claude Lanzmann, ne peut décentement rendre compte de ce que le monde juif en Europe a enduré, et de ce à quoi il a survécu. Mon sentiment est qu'il me fallait en parler, tout au moins essayer. D'une certaine manière, j'ai échoué, comme Claude Lanzmann, comme Primo Levi, comme Elie Wiesel ».

37 Jacques Rancière, *Le Spectateur émancipé*, op. cit. p. 103.

38 Claude Lanzmann, *Le Lièvre de Patagonie*, op.cit. p. 429.

39 « Hegel explique, dans *l'Esthétique*, que, aussi longtemps qu'il existe une conscience de la souffrance parmi les hommes, il doit aussi exister de l'art comme forme objective de cette conscience », Theodor Adorno, *Métaphysique — concept et problèmes*, traduit de l'allemand par Christophe David, Paris, Payot, 2006, p. 164.

c. L'objet abandonné

La question de la mémoire en lien avec la pérennité de l'objet comme vecteur tangible de la transmission n'est pas étrangère à certaines oeuvres de Ernest Pignon-Ernest. Une grande partie du travail de cet artiste consiste en une recontextualisation de visages du passé sous forme de lithographies ou de sérigraphies, qu'il colle sur les murs des villes, les abandonnant au hasard des regards, à la merci des mains qui traînent. Le travail de Pignon-Ernest dépasse toute notion d'esthétique (même si celle-ci n'est pas absente du travail de l'artiste) pour interroger l'histoire d'un lieu, ou le visage d'un homme⁴⁰. Que transmet-il lorsqu'il colle sur les murs de Cisjordanie un portrait grandeur nature du poète palestinien Mahmoud Darwich, mort quelques mois auparavant, accompagné de quelques vers de ce dernier ?

Il y a bien sûr une forme d'hommage public envers cet artiste pacifiste, dont les critiques visaient autant les exactions de l'état d'Israël que la politique du Hamas. Croiser son visage (célèbre en Palestine, ce qui, pour un poète, serait inimaginable en France) sur un mur, c'est, pour ses contradicteurs, l'assurance que sa pensée et son œuvre restent présents dans la conscience populaire. C'est aussi, pour ses admirateurs, une invitation à ne pas abandonner ses convictions, à lutter pour une paix qui a été l'espoir de toute sa vie. Le travail de Pignon-Ernest explore un paradoxe : il n'impose rien, il propose. En effet, si l'apparition presque magique (comme la plupart des artistes de Street art, Pignon-Ernest travaille la nuit, afin de contourner les interdictions d'afficher) du visage d'un mort dans un lieu qui lui est lié impose sa mémoire aux vivants, le matériau choisi pour sa 'résurrection' le confronte à nouveau à sa propre disparition : « J'aime l'idée que s'ils n'en veulent pas, ils déchirent »⁴¹. Il est indéniable que le travail de Pignon-Ernest est lié à une démarche de transmission au sens le plus strict du terme (c'est une œuvre qui s'affranchit), bien que, en soi, l'objet matériel n'ait pas beaucoup plus de matière qu'un DVD ou un CD (il s'émancipe, pour le coup, de la définition de « l'objet

40 « Toutes mes interventions reposent sur l'insertion de l'image du corps, de l'humain, dans un lieu. De ce lieu, comme une palette, j'essaie de saisir autant les qualités plastiques (espace, rythmes, couleurs, matières, lumières...) que les qualités qui ne sont pas visibles : c'est-à-dire le potentiel symbolique, la force suggestive, l'histoire », André Velter, Marie-José Mondzain, Jean Rouaud, *Ernest Pignon Ernest*, Genève, Bärtschi-Salomon, 2006, p. 104

41 Interview vidéo de Ernest Pignon Ernest pour l'hebdomadaire *Siné Hebdo*.

culturel » donnée par Hannah Arendt⁴², qui la caractérise par sa capacité à durer). Livré à tout un chacun, multipliable à l'infini, chaque œuvre est physiquement 'dégradable', presque 'consommable', mais totalement étrangère à l'idée de profit matériel.

En livrant une image au public sans explication préalable, Pignon-Ernest provoque le dialogue, intrigue ; en prenant le parfait contrepied des théories de Lanzmann, c'est bien par la représentation, et sa confrontation avec un public en qui il a une confiance absolue qu'il parvient à créer du dialogue, à confronter des points de vue, à réhabiliter dans un lieu les personnages qui en ont fait l'histoire. Sans un mot, sans une signature, Pignon-Ernest libère la parole et, par ce biais, entretient la mémoire, sensibilise son 'public' aux douleurs du monde⁴³ (outre le conflit Israëlo-Palestinien, Pignon-Ernest a évoqué l'apartheid, le nucléaire, les sans-abris, la guerre d'Algérie ou encore l'avortement clandestin).

Selon Hannah Arendt, « la distinction entre art et culture n'est pas très importante pour ce qui advient à la culture dans les conditions de la société et de la société de masse ; mais elle entre en jeu dès qu'on s'interroge sur l'essence de la culture et sur son rapport au domaine politique⁴⁴ ». Il est indéniable que la démarche de Pignon-Ernest est fortement politisée, dans le sens où son travail est une réflexion permanente sur la société contemporaine. Néanmoins, peu lui importe de faire de l'art, ou d'être considéré, pour le grand public, comme un artiste. Il en est un dans le sens où son travail est « une forme objective de sa conscience de la souffrance parmi les hommes⁴⁵ ».

42 Cf. *supra* IIIb.

43 L'anecdote rapportée par Pignon Ernest au sujet de son « parcours Maurice Audin » en 2003 (militant anticolonialiste français, torturé à mort en 1957 à Alger par des militaires français) résume le processus de transmission de la mémoire engendré par son travail : « Le moment le plus fort, nous l'avons ressenti dans le quartier du "Champ de manœuvres" où Audin avait habité avec sa famille. Trois sérigraphies avaient été lacérées et j'ai tenu à les remplacer. Il y a eu un attroupement et des altercations sérieuses, passionnées. Un homme d'une quarantaine d'années est descendu de chez lui pour me dire : "Hier soir, j'ai compris que c'était Maurice Audin et je me suis rendu compte que tous les jeunes de l'immeuble ignoraient qui il était. Quand je pense qu'il est mort pour l'Algérie, j'en aurais pleuré" », André Velter, Marie-José Mondzain, Jean Rouaud, *Ernest Pignon Ernest*, op. cit. p. 322.

44 Hannah Arendt, *La Crise de la culture*, op. cit. p. 271.

45 *Id.*

IV Les moyens de la transmission

a. Créer du mouvement

La transmission, on l'a vu (*Cf. supra* Introduction), est le déplacement d'un objet entre deux agents. Elle induit, de fait, un mouvement. Cependant, peut-on tout de même parler de 'transmission' si l'un des trois facteurs (le transmetteur, l'objet, le récepteur) est inanimé, si la chaîne est interrompue par l'impossibilité de l'un d'eux à se mouvoir ? L'immobilité totale étant synonyme de mort, donc d'absence, on peut en déduire que non⁴⁶. Mais une immobilité partielle est à même d'être un frein à la transmission. Reprenons l'exemple du street art⁴⁷ : Thoma Vuille produit une action lorsqu'il dessine ses chats sur les murs d'une ville (lequel chat a sa vie propre, son mouvement propre, lié aux intempéries, à l'usure du temps, ou à la main des hommes), qui vise clairement un public (bien que celui-ci soit indéterminé). Mais il n'y aura transmission que si l'une des personnes qui composent ce public voit le dessin, et y réagit. Peu importe alors que cette personne soit bouleversée, amusée ou intriguée par cette image, peu importe qu'elle fasse un lien entre le dessin et son savoir, peu importe qu'elle aime ou non : à partir du moment où il y a eu une 'intention'⁴⁸ de la part du récepteur, il y a eu transmission. L'intention du récepteur ne se traduit pas, dans ce cas, par un désir, ou une démarche obligatoirement consciente, mais par une capacité à recevoir, laquelle est déjà une ouverture vers l'autre (objet ou agent).

Le XXe siècle, « époque de la reproductibilité technique⁴⁹ » et de la « société du spectacle⁵⁰ » a clairement posé la question de la posture du spectateur face à la scène. Selon Guy Debord, « l'aliénation du spectateur au profit de l'objet contemplé (qui est le résultat de sa propre activité inconsciente) s'exprime ainsi :

46 Même dans le cas d'une succession, aucune transmission directe n'est possible entre un défunt et son héritier. Celle-ci, en effet, a en général été effectuée par le biais d'un testament, écrit du vivant du donateur, et dont le véritable transmetteur, bien que simple intermédiaire, est le notaire. Peu importe le décalage temporel, tant que le mouvement est produit entre deux agents actifs.

47 *Cf. supra* Ic.

48 Du latin *intentio*, « action de tendre vers », « application de la pensée, attention », « effort de la pensée », « intensité ». On perçoit dans l'étymologie de ce nom l'idée de mouvement, le lien possible avec l'acte de transmettre.

49 Walter Benjamin, *L'oeuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*, op. cit.

50 Guy Debord, *La Société du spectacle*, (1967), Paris, Gallimard (Folio), 1992.

plus il contemple, moins il vit. [...] L'extériorité du spectacle par rapport à l'homme agissant apparaît en ce que ses propres gestes ne sont plus à lui, mais à un autre qui les lui représente. C'est pourquoi le spectateur ne se sent chez lui nulle part, car le spectacle est partout⁵¹ ». Ce que dénoncent Arendt, Benjamin ou Debord dans l'apparition de la culture de masse, c'est l'aliénation du spectateur, qui, confronté au confort de la reconnaissance et de l'identification, s'abandonne à un mouvement auquel il ne participe plus. Le processus de désengagement du spectateur est décrit ainsi par Jacques Rancière : « Premièrement, regarder est le contraire de connaître. Le spectateur se tient en face d'une apparence en ignorant le processus de production de cette apparence ou la réalité qu'elle recouvre. Deuxièmement, c'est le contraire d'agir. La spectatrice demeure immobile à sa place, passive. Être spectateur, c'est être séparé tout à la fois de la capacité de connaître et du pouvoir d'agir⁵² ». Mais peut-on nier pour autant qu'une transmission opère ? Le fait que la démarche du transmetteur soit motivée par une volonté économique annihile-t-elle pour autant toute idée de transmission ? Au contraire, et c'est l'essence même de la culture de masse : en jouant sur l'inconscient collectif, sur un fond de culture universelle, on rassure le spectateur, on le baigne dans le confort de son savoir. La popularité fulgurante d'une Lady Gaga, par exemple, témoigne de cet état de fait : c'est une musique qui prend sa source dans la tonalité, qu'elle applique sur un rythme basique et répétitif. En parallèle, elle use d'une imagerie simulant l'anticonformisme en jouant des tabous universels (le sexe, la religion), tout en réutilisant des codes bien ancrés dans la mémoire collective (puisqu'ils existaient déjà, quasiment à l'identique, il y a quarante ans, avec l'apparition de Madonna). En ce sens, le fait que le résultat touche une très grande frange de la population, que ce 'produit' circule au-delà même des cultures, acte de la réussite d'une transmission.

Cependant, la pérennité d'un objet, et sa transmission sur le long terme justifie une conscientisation de la part des agents, qui s'oppose à l'idée de société de consommation (laquelle table sur l'instantané, le jetable, le plaisir immédiat), dans laquelle « le temps du loisir ne sert plus à se perfectionner ou à acquérir une meilleure position sociale, mais à consommer de plus en plus, à se divertir de plus

51 *Id.* p. 31.

52 Jacques Rancière, *Le Spectateur émancipé*, Paris, La Fabrique, 2008, p. 8.

en plus⁵³ ». La disparition de l'objet (qui s'oppose à l'idée de 'transmission', laquelle, étymologiquement, suggère plutôt une transformation) ou sa fossilisation, est induite du fait qu'«une société de consommateurs n'est aucunement capable de savoir prendre en souci un monde et des choses qui appartiennent exclusivement à l'espace de l'apparition au monde, parce que son attitude centrale par rapport à tout objet, l'attitude de la consommation, implique la ruine de tout ce à quoi elle touche⁵⁴ ».

b. Laisser une trace

L'objectif d'une société de consommation est de créer de la dépendance, de fidéliser un public dans un but lucratif. Or, la notion de 'transmission' sous-entend au contraire une remise en question de l'objet au cœur même de l'acte de transmission, lequel objet, pour circuler d'un agent à l'autre, se doit d'être modulable, remis en question. Il doit en quelque sorte être interprété par le récepteur afin que celui-ci se l'approprie, et soit en mesure de devenir transmetteur à son tour. L'appropriation d'un objet demande souvent du temps, contrairement à la logique du consumérisme, qui vise au choc, à l'immédiateté, tout en faisant souvent usage d'une répétition à l'identique (par exemple un 'tube', qui passe plusieurs fois par jour à la radio, ou une publicité disposée à plusieurs endroits d'une ville⁵⁵). C'est dans le temps qu'une expérience peut se déployer, qu'une réflexion peut émerger, lesquelles sont l'essence même de l'apprentissage. La transmission est une action : « la vertu de notre intelligence est moins de savoir que de faire. [...] Mais ce faire est fondamentalement acte de communication. Et, pour cela, *parler* est la meilleure preuve de la capacité à faire quoi que ce soit. Dans l'acte de parole, l'homme ne transmet pas son savoir, il poétise, il traduit et convie les autres à faire de même⁵⁶. » Le fait 'd'exprimer' est moteur de la

53 Hannah Arendt, *La Crise de la culture*, op. cit. p. 270.

54 *Id.*

55 C'est d'ailleurs le paradoxe du travail de Pignon-Ernest, qui use, en disposant plusieurs fois le même dessin à des endroits différents d'une même ville, du même procédé que les publicitaires, mais dans un but radicalement opposé.

56 Jacques Rancière, *Le Maître ignorant (cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle)*, Paris, Fayard 10/18 (Fait et cause), 1987, p. 110.

transmission, et garant de liberté individuelle : il n'est pas anodin que la 'liberté d'expression' soit annihilée dans les états totalitaires, et que les artistes (comme par exemple le plasticien Ai Wei Wei en Chine ou le cinéaste Jafar Panahi en Iran) qui la revendiquent soient privés de leur capacité à transmettre leurs idées, persécutés par le pouvoir de leur pays, qui perçoit dans leur travail le danger de mener le peuple à une prise de conscience de sa propre condition. Pour Helmut Lachenmann, c'est cette capacité à remettre en question les valeurs établies et à exprimer le fruit de cette recherche qui doit être le moteur du travail d'un artiste⁵⁷. Dans le cadre d'un apprentissage, l'appropriation de l'objet par l'élève est essentiel à la transmission. En effet, une imitation non réfléchie de l'exemple du maître a peu de chance de laisser une trace si elle ne mène pas à une expérimentation, et à des déductions liées à celle-ci. L'identification au maître n'est opérante que dans le cas où elle implique une distanciation vis à vis de lui. L'élève, alors, ne cherche plus, par l'imitation à ressembler au modèle, mais au contraire à être lui-même, indépendamment du maître :

La distance que l'ignorant a à franchir n'est pas le gouffre entre son ignorance et le savoir du maître. Elle est simplement le chemin de ce qu'il sait déjà à ce qu'il ignore encore mais qu'il peut apprendre comme il a appris le reste, qu'il peut apprendre non pour occuper la position du savant mais pour mieux pratiquer l'art de traduire, de mettre ses expériences en mots et ses mots à l'épreuve, de traduire ses aventures intellectuelles à l'usage des autres et de contre-traduire les traductions qu'ils lui présentent de leurs propres aventures⁵⁸.

Ce mode de transmission (qui ne vise pas à reproduire un objet indéfiniment, mais à autoriser sa réinterprétation perpétuelle selon la personne qui le manipule ou l'environnement dans lequel il se trouve) permet à l'élève de solliciter sa propre mémoire, et, de fait, de développer les moyens de transmettre à son tour les clés d'un apprentissage.

57 Cf. Annexe 2.

58 Jacques Rancière, *Le Spectateur émancipé*, op.cit. p. 16-17.

V Conclusion

L'étude approfondie (mais qui ne peut être qu'incomplète tant le sujet est vaste) de l'idée de 'transmission' met à jour l'indétermination de ses différents paramètres. La question de la temporalité, en particulier, rend caduque l'idée même d'une transmission exacte : une seconde est suffisante pour modifier à la fois l'agent transmetteur (qui se délaisse d'un objet en le partageant), l'agent récepteur (qui s'enrichit d'un élément qui, jusqu'alors, ne lui appartenait pas) et l'objet lui-même, qui s'altère dans le mouvement de l'acte. Mais, au-delà même de son impossibilité, quel sens y aurait-il à la transmission d'un objet immuable entre un agent et lui-même (car, pour que l'agent n'influe pas sur l'objet, il doit être absolument semblable à l'initiative et à la réception de l'action, c'est à dire, exactement le même), dans un temps arrêté ? Ce serait créer du vide, de l'inanimé. Étant donné que le terme et l'acte de 'transmission' se rapporte à un mouvement, aussi infime soit-il, il serait impropre de l'utiliser dans pareil cas. D'autre part, l'idée de 'se transmettre', provoque inmanquablement un conflit, puisque cela revient à assimiler la transmission à une substitution, laquelle nie toute possibilité à l'agent récepteur de s'adapter à l'objet transmis ; or, le propre de l'humain étant d'être unique, la reproduction de lui-même annule automatiquement la copie. L'agent transmetteur ne peut pas se confondre avec l'objet. Deux cas de figures se présentent alors : soit le récepteur se révolte, s'accroche à son être autonome (ce qui est la source de toutes les guerres, au cours desquelles l'agresseur comme l'agressé visent à annuler l'autre pour exister soi-même), soit il est condamné à devenir une ombre, un être sans matière et dépendant de son modèle. C'est le danger d'un mauvais enseignement, qui viserait à transmettre un savoir à l'élève au lieu de lui transmettre les moyens de se construire son propre savoir. Selon Philippe Meirieu, « on pourrait dire que la transmission, dès lors qu'elle se veut mécanique, est condamnée à une impasse, voire à un rejet de la part de ceux à qui l'on prétend transmettre⁵⁹ ». C'est aussi ce que dénonçait Guy Debord dans « la société du spectacle⁶⁰ », par l'évocation du spectateur qui s'évanouit dans l'identification à l'autre (ce qui est assimilable à un comportement 'fanatique').

59 Philippe Meirieu, *Autorité et transmission : quels enjeux ?*, op. cit.

60 Cf. *supra* IVa.

La transmission sous-entend une vie, une remise en question permanente de chacun de ses paramètres, lesquels doivent s'émanciper de leur état premier pour se renouveler (et, par conséquent, garder la mémoire en activité) : toujours selon Meirieu, « il ne s'agit pas de transmettre un savoir (à l'enfant) pour le livrer ensuite à lui-même, mais d'assumer le fait que la transmission, dès lors qu'elle est dans le registre humain, va permettre aussi l'émergence de l'émancipation, que l'exercice de l'autorité s'articulera consubstantiellement avec la construction de la liberté⁶¹ ». En ce sens, la transmission est aussi un accompagnement, une action qui peut se prolonger sur le long terme, un lien solide et constructif entre deux agents. Lors d'une transmission réussie, la circulation des connaissances se fait d'ailleurs dans les deux sens : la réponse du récepteur à la sollicitation du transmetteur inverse les rôles. Pour autant, tout objet culturel doit-il perdurer ? Faut-il garder une trace de chaque performance ? Si l'on se rapporte à Hannah Arendt, qui détermine l'objet culturel par sa capacité à durer⁶², la réponse est oui (bien que sa définition ne précise pas à partir de combien de temps un objet devient culturel). Mais la question se pose en particulier pour les arts éphémères, comme la danse ou la musique improvisée, dont la transmission est l'affaire d'un instant, et est totalement déterminée par le contexte dans lequel elle s'épanouit. Figurer un mouvement, quand bien même ce serait pour le préserver, n'est-ce pas aller à l'encontre de sa nature même, travailler à son extinction quand on voudrait le garder à la lumière, tel un animal sauvage que l'on voudrait protéger par la captivité ? Comme on l'a vu dans l'introduction, l'enregistrement saisit une image, un instantané, et, dans certains cas, 'trahit' l'essence d'un objet. Le positionnement *juste* est probablement voué à l'échec car il « supposerait que nous sachions ce qu'il faut transmettre dans la masse absolument immense des savoirs humains qui existent aujourd'hui. Cela supposerait que nous ayons fait des choix, choix que, justement, nous ne pouvons et nous ne savons pas faire puisque ce qui caractérise la culture, c'est que les objets culturels qui restent sont ceux qui survivent au temps. Or nous n'avons précisément pas ce temps puisqu'il faut transmettre tout de suite⁶³ ». La transmission est, et restera, par essence, versatile.

61 Philippe Meirieu, *Autorité et transmission : quels enjeux ?*, op. cit.

62 Cf. *supra* IIIb.

63 Philippe Meirieu, *Théâtre et transmission*, Conférence donnée au stage national du Pôle National de Ressources THEATRE, mars 2004.

Bibliographie

Theodor Adorno, *Métaphysique — concept et problèmes*, (1998) traduit de l'allemand par Christophe David, Paris, Payot (critique de la politique), 2006.

Philippe Albèra, *Le Son et le Sens — Essais sur la musique de notre temps*, Genève, Contrechamps, 2007.

Hannah Arendt, *La Crise de la culture*, traduit de l'anglais sous la direction de Patrick Levy, Paris, Gallimard (Folio Essais), 1972.

Jean Baudrillard, *Le complot de l'art (Entrevues à propos du "complot de l'art")*, Paris, Sens & Tonka, 1999.

André Bazin, *Charlie Chaplin*, (1972), Paris, Petite bibliothèque des Cahiers du cinéma, 2000.

Maurice Bèjart, *Lettres à un jeune danseur*, Paris, Actes Sud, 2001.

Walter Benjamin, *L'oeuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*, (1935) traduit de l'allemand par Maurice de Gandillac, Paris, Allia, 2010.

Boris Charmatz, « *Je suis une école* » — *Expérimentation, art, pédagogie*, Paris, Les prairies ordinaires, 2009.

Guy Debord, *La Société du spectacle*, (1967), Paris, Gallimard (Folio), 1992.

Gilles Deleuze, *L'Image-mouvement — Cinéma*, Paris, Les Éditions de Minuit (Critique), 1983.

Gilles Deleuze, *L'Image-temps — Cinéma*, Paris, Les Éditions de Minuit (Critique), 1985

Georges Didi-Huberman, *Images malgré tout*, Paris, Les Editions de Minuit, 2003.

Helmut Lachenmann, *Écrits et entretiens*, choisis et préfacés par Martin Kaltenecker, Genève, Contrechamps, 2009.

Claude Lanzmann, *Le Lièvre de Patagonie*, Paris, Gallimard (NRF), 2009.

Primo Levi, *Les Naufragés et les rescapés. Quarante ans après Auschwitz* (1986), traduit de l'italien par André Maugé, Paris, Gallimard 1989.

Ernest Pignon Ernest, *Face aux murs*, Paris, Delpire, 2010.

Jacques Rancière, *Le Spectateur émancipé*, Paris, La Fabrique, 2008.

Jacques Rancière, *Le Maître ignorant (cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle)*, Paris, Fayard 10/18 (Fait et cause), 1987.

George Steiner, *Réelles présences — Les Arts du sens*, (1989) traduit de l'anglais par Michel R. De Pauw, Gallimard (Folio Essais), 1991.

George Steiner, *Maîtres et disciples*, (2003) traduit de l'anglais par Pierre-Emmanuel Dautat, Paris, Gallimard (Folio Essais), 2003.

André Velter, Marie-José Mondzain, Jean Rouaud, *Ernest Pignon Ernest*, Genève, Bärtschi-Salomon, 2006.

Ouvrage collectif, *Théories du cinéma*, sous la direction d'Antoine de Baecque, Paris, Petite bibliothèque des Cahiers du cinéma, 2001.

Annexes

I. Jacques Rancière

C'est le principe de l'enseignement universel : il faut apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste. Et d'abord, il faut apprendre *quelque chose*. La Palice en dirait autant ? La Palice peut-être, mais la Vieille, elle, dit : il faut apprendre *telle chose*, et puis telle autre et encore telle autre. Sélection, progression, incomplétude, tels sont ses principes. On apprend quelques règles et quelques éléments, on les applique à quelques morceaux choisis de lecture, quelques exercices correspondant aux rudiments acquis. Puis l'on passe à un niveau supérieur : autres rudiments, autre livre, autres exercices, autre professeur... A chaque étape se recrée l'abîme de l'ignorance que le professeur comble avant d'en creuser un autre. Des fragments s'additionnent, pièces détachées d'un savoir de l'explicateur qui promènent l'élève à la remorque d'un maître qu'il ne rattrapera jamais. Le livre n'est jamais entier, la leçon jamais inachevée. Toujours le maître garde sous son coude un savoir, c'est-à-dire une ignorance de l'élève. *J'ai compris cela*, dit l'élève satisfait. - *Vous le croyez*, corrige le maître. En fait, il y a là une difficulté que je vous ai pour l'heure épargnée. Nous l'expliquerons quand nous en serons à la leçon correspondante. *Que veut dire ceci ?* Demande l'élève curieux. - *Je pourrais vous le dire*, répond le maître, mais ce serait prématuré, vous ne le comprendriez point. On vous expliquera l'an prochain. Toujours une longueur d'avance séparera le maître de l'élève qui toujours sentira pour aller plus loin le besoin d'un autre maître, d'explication supplémentaires. Ainsi Achille triomphant promène-t-il autour de Troie le cadavre d'Hector attaché à son char. La progression raisonnée du savoir est une mutilation infiniment reproduite (...).

Ne demandons pas si le petit monsieur instruit souffre de cette mutilation. Le génie du système est de transformer la perte en profit. Le petit monsieur *avance*. On lui a appris, donc il a appris, donc il peut oublier. Derrière lui se creuse à nouveau l'abîme de l'ignorance. Mais voici le merveilleux de la chose : cette

ignorance désormais est celle des autres. Ce qu'il a oublié, il l'a dépassé. Il n'en est plus à épeler et à ânonner comme les intelligences grossières et les petits de la classe enfantine. On n'est point un perroquet dans son école. On ne charge pas la mémoire, on forme l'intelligence. *J'ai compris*, dit le petit, *je ne suis pas un perroquet*. Plus il oublie, plus il devient évident qu'il comprend. Plus il devient intelligent, plus il peut regarder de haut ceux qu'il a dépassés, ceux qui restent dans l'antichambre du savoir, devant le livre muet, ceux qui répètent faute d'être assez intelligents pour *comprendre*. Voici le génie des explicateurs ; l'être qu'ils ont infériorisé, il se l'attachent par le plus solide des liens au pays de l'abrutissement : la conscience de sa supériorité.

Cette conscience, au reste, ne tue pas les bons sentiments. Le petit monsieur instruit sera peut-être ému de l'ignorance du peuple et voudra travailler à son instruction. Il saura que la chose est difficile avec des cervelles que la routine a endurcies ou que le manque de méthode a égarées. Mais, s'il est dévoué, il saura qu'il y a un type d'explications adaptées à chaque catégorie dans la hiérarchie des intelligences : il se mettra à *leur portée*.

Jacques Rancière, *Le Maître ignorant (cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle)*, Paris, Fayard 10/18 (Fait et cause), 1987, p. 37-40

II. Helmut Lachenmann

Nous croyons toujours en un potentiel humain. Nous nommons beauté l'expérience sensible qui fait de cette croyance une certitude. L'espoir dans ce 'potentiel humain' au sein d'un processus de communication, vécu collectivement, déclenche ce sentiment de bonheur que nous appelons la beauté.

Pour ce qui est de l'art, il ne nous transmet pas cet espoir à travers une expérience irrationnelle, orientée vers la métaphysique, mais à travers une expérience de l'homme parfaitement inscrite dans l'ici-bas, qui réussit à *s'exprimer*, ce que Schoenberg [...] a décrit comme l'exigence suprême que l'artiste doit s'adresser à lui-même.

S'exprimer veut dire : entrer en relation avec son environnement, affronter à partir de ce qu'on est et de ce qu'on voudrait être les questions de société et les catégories de la communication déjà existantes, en se confrontant alors aux valeurs qu'elles renferment. Cela signifie aussi représenter et faire apparaître la réalité à travers cette confrontation avec les catégories de transmission, et de surcroît, représenter et devenir conscient de ce qu'on est soi-même, comme intégrante et produit même de cette réalité.

S'exprimer veut dire enfin : opposer aux catégories de transmission dont on hérite, en tant qu'objectivation des normes en vigueur, une résistance provoquée par les contradictions et les asservissements qu'elles contiennent. C'est là une résistance qui rappelle à l'homme sa capacité et sa responsabilité pour se déterminer soi-même et prendre conscience de son aliénation. Voilà pourquoi s'exprimer revient à nous faire prendre conscience du fait que les contradictions sociales sont susceptibles d'être analysées, donc à réaffirmer l'exigence de liberté chez l'homme, et, partant, notre 'potentiel humain'. Une exigence de beauté qui ignore ces conséquences n'est rien qu'une fuite, une résignation, une manière de s'abuser soi-même.

Helmut Lachenmann, *La question du beau aujourd'hui* (traduction M. Kaltenecker), in *Écrits et entretiens*, choisis et préfacés par Martin Kaltenecker, Genève, Contrechamps, 2009, p. 69.