10 2010

Approfondir la théorie

L'école du maître qui manque

Gerald Raunig

Traduit par Denis Trierweiler

> « ...l'approfondissement de la théorie en général, le recherche, afin de pouvoir mieux comprendre la société et la considérer sur un mode critique. Le but était d'édifier trois ans durant les potentiels critiques, de sorte qu'à la fin de la grève, les artistes aient une autre compréhension de, et une autre place dans la société. » (Gustav Metzger)

« Approfondir » : la grève de l'art de Metzger

En 1974, l'artiste apatride et inventeur de l'art autodestructif, Gustav Metzger, a appelé à Londres à un type de grève particulier : une grève artistique de trois ans. Dans le langage énergique du type du manifeste, il invitait ses collègues à ne pas produire ni vendre d'œuvres, à ne pas alimenter d'expositions et à refuser la collaboration avec toute forme de « machinerie médiatique du marché de l'art » pendant une durée de trois ans – de 1977 à 1980[1]. Près de 25 ans plus tard, dans un entretien avec le critique d'art Justin Hoffmann, Metzger a souligné avant tout le côté productif de la grève. Le but de la grève artistique n'avait pas

seulement été la cessation du travail artistique, la pure négation de l'art, la destruction du système artistique marchand, mais aussi l'édification d'un « potentiel critique », la création d'une autre compréhension de la pratique propre et d'une autre place de l'art dans la société, mais avant tout, et en tant que présupposé à tout cela : « l'approfondissement théorique[2] ».

Cela étant, cet « approfondissement théorique » ne signifi(ait)e assurément pas, ni dans le contexte de la grève artistique de Metzger ni dans cette pratique institutionnelle de l'approfondissement dont il va être question dans ce qui suit, un éloge de la contemplation pure, mais plutôt intensité et intensification, non pas un appel à fuir le monde mais à le modifier, non pas l'arrêt de toute production, mais création de mondes.

La puissance d'invention nécessaire à la création de mondes sera vraisemblablement découverte au mieux par la production de savoirs dans des contextes auto-organisés[3]. Ce texte entend cependant partir d'une pratique institutionnelle comprise non pas comme un contre-pôle à la pratique instituante de l'auto-organisation, mais néanmoins comme en étant clairement distinguée. Certes, dans la relation entre cet étrange couple, il existe parfois une complémentarité, voire même, dans des cas plus rares, une complicité entre l'institutionnel et l'instituant. Cette complicité entre l'intérieur et l'extérieur d'une institution va de pair avec des décisions situationnelles ou stratégiques concernant des recoupements et des coopérations, mais nécessairement aussi, assez souvent, concernant des ruptures et des voies séparées.

Si, par conséquent, je mets l'accent dans ce texte sur ma propre pratique institutionnelle, c'est avant tout devant l'arrière-plan d'efforts et d'expériences conceptuels acquis dans « l'approfondissement théorique » d'un cursus d'études de BA* de

trois ans au département des arts et des médias de l'école supérieure des arts de Zurich. L'équipe du cursus d'études ainsi que ses étudiants cherchent à utiliser l'espace libre disponible de l'école supérieure des arts pour travailler et élaborer les courants esthétiques et politiques, ainsi que les théories culturelles et médiatiques les plus pertinentes dans le champ culturel contemporain. Sur cette base doivent naître de nouvelles formes de production de textes et de théories, mais aussi plus généralement : de l'intervention esthétique et politique. Ce faisant, il arrive que « l'approfondissement théorique » conduise les artistes à déplacer, pour une durée de trois ans, leur pratique dans la théorie, certes pas nécessairement sous le slogan de la grève artistique. Dans une perspective plus large, l'espace temporel de trois ans des étudiants de théorie est aussi utilisé pour l'invention de stratégies aptes à rompre aussi bien la dichotomie entre théorie et praxis que celle entre production artistique et production de savoir.

Approfondir la théorie trois ans durant, cela signifie – tout comme dans la généalogie de Gustav Metzger – tout d'abord se réapproprier le temps propre. Cet aspect ne concerne naturellement pas seulement la production artistique et son refus, mais il concerne toutes les décisions en rupture avec un régime temporel apparemment contraignant pour se donner un espace d'appropriation de ce qui est diffus, peu clair, nébuleux. Un « projet » tri-annuel de complexification, en lieu et place de la réduction radicale de complexité telle qu'elle est de plus en plus pratiquée dans les mondes projectifs, et pas exclusivement, du champ culturel. Sur la ligne de fracture concrète de l'approfondissement théorique peut avoir lieu une intensification de la lecture, de la parole et de l'écriture, une dés-alphabétisation, un double mouvement consistant à s'informer sur un mode critique des canons contemporains et à s'approprier un style propre. Le

processus simultané d'alphabétisation et de dés-alphabétisation implique une production de savoir par-delà les conventions académiques, qui aspire à provoquer toujours aussi, en même temps que chaque territorialisation, un mouvement de déterritorialisation. Si donc l'alphabétisation signifie ici une procédure d'orientation dans la jungle de la formation actuelle des discours, la dés-alphabétisation doit englober des procédures qui s'érigent contre le quadrillage et le crénelage des modes de pensée, de discours et d'écriture.

Mais approfondir la théorie signifie également se confronter aux contextes, aux lieux et aux discours de la formation de théories et de la production artistique. L'« approfondissement » ne peut pas consister simplement à s'aménager un petit monde et à cuisiner une petite soupe élitiste entre l'art et la théorie. Il ne suffit pas de cultiver le microcosme du cursus d'études ou de l'école supérieure des arts, mais il faut encore une ouverture ciblée sur d'autres mondes. Mais non pas dans le sens où il faudrait écrémer rapidement les inventions conceptuelles ou les pratiques critiques les plus récentes, ainsi qu'il est courant dans le champ artistique : dans notre cas spécifique, cette ouverture consiste, entre autres, à organiser deux séries événementielles à long terme tournées vers la pratique esthétique et la théorie politique qui se déroulent en divers lieux extérieurs à l'école supérieure[4].

De telles coopérations permettent également de mettre à l'épreuve et d'exploiter la difficile crête entre l'institutionnel et l'instituant. Certes, cette complicité est extrêmement fragile, particulièrement en ce qui concerne la tendance – structurellement conditionnée – à la cooptation et à l'appropriation par l'institution. C'est pourquoi une pratique critique d'elle-même ne s'emploiera pas à dé-différencier, à brouiller les différences entre l'intérieur et l'extérieur de l'institution, mais à des superpositions temporaires, à des

processus précaires d'échange et de différenciation. Dans ces deux contextes, dans l'institution école supérieure comme dans les initiatives auto-organisées de production de savoir, de travail culturel ou de travail politique, et à plus forte raison dans leur superposition, un problème commun surgit inévitablement : la relation complexe entre enseigner et apprendre, entre des compétences spécifiques diversement développées, entre des positions hiérarchiques formelles ou informelles diverses, et entre des formes de prises de pouvoir et des formes de fixation de pouvoir.

« Donner de la tenue » : la pièce didactique de Brecht

Dans la plupart de ses pièces, mais avant tout dans celles auxquelles il a donné le nom de pièces didactiques (*Lehrstücke*) autour des années 1930, Bert Brecht a traité de telles relations, essentiellement de questions de tenue dans l'espace intermédiaire entre apprendre et enseigner. Sur le plan du contenu, il s'agissait, en ces temps de montée du fascisme en Europe, du développement d'une pratique théâtrale antifasciste. Mais ce théâtre ne voulait pas se limiter à la communication de contenus politiques, il voulait simultanément bouleverser les formes d'organisation hiérarchiques de l'art bourgeois. Dans la tradition des avant-gardes russe et allemande des années 1910 et 1920, la pièce didactique devait déplacer la frontière entre les comédien(ne)s et le public, devenir un « exercice pour producteur ». L'enseignement de la pièce didactique consistait à expérimenter toutes les positions et tous les rôles possibles qui permettaient un constant changement de perspective. Dans la première pièce publiée sous l'appelation de « didactique », la « pièce de Bade sur le consentement » (*Badener Lehrstück vom Einverständnis*), on trouve alors effectivement un refus clair du mode usuel entre transmettre le savoir et tirer des leçons, sous

forme d'un transfert abrupt de contenus. Pour Brecht, l'effet central de l'art théâtral, comme de l'éducation (politique), consiste en la production d'une tenue : « Nous ne pouvons pas vous aider / Nous ne pouvons vous donner qu'une indication / une tenue[5]. »

Mais comment pouvons « nous » « donner une tenue » ?

La question n'est assurément pas une question purement technique, et tout aussi peu une question limitée au théâtre ; et elle est d'autant plus actuelle, surtout que les tentatives de Brecht n'ont pas conduit très loin, étaient restées bloquées, non pas seulement par des hostilités politiques mais aussi par des contradictions internes. La question sur la possibilité de « donner une tenue » problématise l'émergence, la transmission et la transformation du savoir, elle touche au fondement de la production de savoir et du même coup – et ce de manière encore plus pointue et ambivalente dans le dispositif actuel du capitalisme cognitif – elle atteint aussi substantiellement les fondations de la production en général. L'insistance sur le concept de production signale ici avant tout un positionnement concret et clair : nous ne pouvons en aucune façon comprendre notre travail d'approfondissement théorique comme *médiation*, et ainsi en tant qu'enseignants, nous situer au milieu entre une forme statique de savoir comme objet d'une part, et ceux à qui nous enseignons en tant que sujets d'autre part. Dans ce paradigme, de tels « sujets »-étudiants ne pourraient se comprendre unilatéralement que comme « soumis » à la médiation comme enseignement ; des contenants vides qui attendent le remplissage venant de médiateurs(trices)-enseignants. Le savoir ainsi déversé serait pour sa part traité comme une grandeur fixe, immobile, sans possibilité de changement.

Dans son dernier cours intitulé « Le courage de la vérité[6] », en 1984, Michel Foucault a distingué entre plusieurs formes de discours de vérité (antiques), parmi lesquelles trois peuvent être qualifiées comme des formes de *médiation* du savoir : « le prophète », « le sage » et « le professeur », présentées ici dans l'ordre inverse, et qui nous apparaissent comme une typologie fortement masculinisée. Dans ces trois modalités de médiation du savoir se trouve au centre un type spécifique qui incarne le savoir, et qui représente le centre, le milieu d'une relation hiérarchique à la médiation.

Tout d'abord, le type du « professeur » en tant que spécialiste. Il s'agit là d'un savoir qui est compris comme *techne*, comme un savoir-faire incarné dans une praxis. Dans ce mode d'incarnation, le savoir est possédé, et transmis de l'un à l'autre comme possession ; de l'enseignant à l'élève à travers une longue chaîne de transmission, dans une hiérarchie des générations et un ordre uniforme, statique, du savoir. Dans cet ordre a également lieu, simultanément, une classification et une séparation rigides des diverses techniques et disciplines – conservée par exemple dans l'académie des beaux-arts par une séparation nette et donc une insistance sur les techniques classiques de l'art plastique. Au lieu de cette solidification du lien de la filiation et de cette séparation du lien des disciplines, il importe, avec Foucault, de développer une praxis risquée qui recherche le conflit et l'échange transversal par-delà les frontières traditionnelles et disciplinaires.

Deuxièmement, le type du « sage ». « Le sage » incarne moins une technique qu'un savoir universel sur l'être du monde et des choses. Son mode de subjectivation consiste à fuir le monde. Etant donné que le sage vit retiré en lui-même, la forme de médiation qui lui est propre peut consister tout simplement en celle du modèle, de l'exemple de vie, de l'exemplarité. Mais cette forme également est

statique, en ce que le modèle est compris comme identitaire incarné, comme si du semblable ne devait toujours qu'être recopié dans d'autres corps, adapté à d'autres corps. Le savoir universel et le statut de « sages » des intellectuels universels est corrélé au mépris de toute singularité, spécificité et situativité. Or ce sont justement ces trois composantes qu'il importe de mettre au jour contre les figures de la sagesse.

Enfin le type « du prophète ». Le prophète aussi joue un rôle de médiation, mais il ne parle pour ainsi dire pas pour lui-même, en son nom propre. Entre le passé et l'avenir, il dévoile des choses qui se soustraient aux hommes. Dans le contexte académique des beaux-arts, « le prophète » correspond à la figure classique du maître. Cette figure incarne la médiation en tant que médium, que passage, que milieu spirituel. Autant le message brechtien peut sembler énigmatique, aussi peu le problème qui consiste à « donner une tenue » peut être résolu par le positionnement dans un milieu prophétique, entre vérité divine et prophétie énigmatique d'un destin futur. Il ne s'agit pas non plus de parler au nom des autres, de les représenter, ni même de les aider en parlant pour eux. Et à l'inverse, il ne s'agit pas « d'adopter une tenue », ni au sens militaire ni dans un quelconque autre sens plus large, mais bien plutôt de se mouvoir le long d'une relation (ou de plusieurs situations relationnelles), sans fixer la production du savoir dans un milieu figé.

« Parler vrai » : le « maître qui manque » de Foucault

Une telle relation en mouvement ne doit pas être envisagée comme une composante des louanges généralisées de la flexibilité gouvernementale, mais elle peut décrire au contraire une qualité spécifique, micropolitique de la critique. Foucault a tenté, dans les

dernières années de sa vie, de dégager cette qualité d'une relation critique et en mouvement, avant tout dans l'histoire antique du concept grec de la *parrêsia*. La *parrêsia*, le parler vrai, est la quatrième forme du discours de vérité, qui va au-delà des types du professeur, du sage et du prophète. Foucault distingue en gros trois variantes pour le concept de la véridiction parrêsiastique : la véridiction politique du citoyen face à la pluralité de l'assemblée, ou du philosophe face au tyran, puis la véridiction éthique comme mise à l'épreuve et exercice, qui conduit au souci de soi et des autres, enfin la pratique du cynique comme exercice du scandale de la vérité, comme « activisme philosophique » et comme prédécesseur des mouvements révolutionnaires des XIX^{e} et XX^{ème} siècles.

Même si une actualisation des formes d'un activisme philosophique ou intellectuel peut sembler substantiellement plus importante en une époque de résistance nécessaire contre des orientations néolibérales, ce qui m'intéresse en ce point est avant tout la variante moyenne et plutôt peu spectaculaire : la véridiction éthique, le questionnement mené à sa perfection par Socrate, qui conduit au souci de soi. Cette forme de production de savoir est dite éthique, non pas parce qu'il s'agit de l'intégrité morale d'un enseignant, d'un sage ou d'un prophète, mais parce qu'est en jeu une différenciation éthique comme mouvement entre diverses positions. Ces positions (par exemple entre celui qui enseigne et celui qui apprend) ne sont en aucune façon équivalentes, mais on pourrait dire avec Foucault qu'elles sont embarquées dans le même bateau, se trouvent dans la même situation, partagent certains présupposés, en dépit de toutes leurs différences.

Au premier plan se trouve ici l'introduction en fraude d'un certain mode d'examen qui conduit les hommes à se préoccuper d'eux-

mêmes[7]. Socrate n'est pas un enseignant au sens classique, mais pas non plus un sage universel ni un maître-prophète charismatique. Son artisanat ne consiste pas en enseignement et en médiation, mais en une pratique de la mise en question. Le questionnement socratique conduit au questionnement de soi. Le savoir n'est plus ici incorporé à un milieu statique, emprisonné, figé. La production de savoir se trouve exactement dans le mouvement qui va de ceux qui questionnent à ceux que le questionnement incite à exercer le souci de soi, à rendre des comptes sur l'accord entre discours raisonnable et mode de vie.

Certes, un tel « souci de soi » ne devrait justement être cherché que dans le mouvement décrit plus haut de l'échange entre questionnement et questionnement de soi, non pas dans le sens d'une auto-localisation identitaire, comme connaissance de soi ou comme connaissance de l'âme, non pas au sens d'un acte de foi ou d'une (auto)-purification, que ce soit dans sa variante chrétienne ou dans sa variante de gauche (comme celle de l'autocritique maoïste). Dans le mouvement naît du savoir qui engendre une différenciation, « comme différence, comme distance, qui a été conquise sur l'opinion générale et les certitudes partagées[8] ».

Cette relation spécifique qui se focalise sur l'examen de la conduite de vie et du souci de soi correspond à une « tenue » qui n'est plus incorporée dans un individu ; elle est bien plutôt une *tenue en mouvement* paradoxale, une re-lation mue. Dans une telle relation, il ne s'agit plus de la figure classique de la médiation, mais du mouvement du *logos*, du discours lui-même, ou bien, selon une magnifique formulation introduite *en passant* par Foucault, de « l'école du maître qui manque[9] ». Ce maître est « le *logos* lui-même, c'est le discours qui va donner accès à la vérité[10] ».

Que le maître fasse défaut, qu'il manque, ne signifie pas le renoncement à toute position de sujet. Cela signifie que les position de sujet sont à penser comme des relations, des positionnements de relations et des modes de subjectivation. Par rapport au maître réel, qui manque, Socrate se trouve dans la même situation que tous les autres, il doit, lui aussi, « aller à l'école ». « Puisque le vrai maître ce n'est pas le maître d'école, mais le *logos*, il faut bien qu'il l'écouter comme les autres, et il faut bien qui lui (...) s'occuper de lui-même et s'occupe en même temps des autres[11]. » Et cependant, il occupe nécessairement une position privilégiée qui le distingue des autres : « Il est celui qui guide les autres vers ce soin d'eux-mêmes, et éventuellement vers la possibilité de prendre soin des autres[12]. » Sans doute l'acte de Gustav Metzger en 1974 peut-il être décrit comme un acte exemplaire de *parrêsia* dans le sens où il outrepasse la salle de classe. L'appel de Metzger, l'incitation à la grève de l'art est aussi un discours d'appel, un appel au souci de soi, dans ce cas précis, au souci de soi des créateurs artistiques.

Si la maître fait défaut, s'il manque, le milieu de la production du savoir n'est plus le milieu statique de la médiation, mais une déchirure centrale qui entraîne, à partir d'elle et en elle, non pas seulement le « professeur », mais aussi le « sage » et le « prophète », en même temps que leurs images duelles opposées, les élèves, les adeptes et les disciples dans l'enthousiasme. « L'école du maître qui manque » ne peut en aucune façon balayer d'un simple revers de main les relations de domination et de pouvoir dans le champ artistique et dans l'institution universitaire, les modalités néolibérales de gouvernement et de gouvernement de soi, le problème des privilèges et de la formation des élites, de la modularisation et de la modulation de la production du savoir ; mais elle peut aborder ces problèmes sur un mode nouveau, en

surfant à la surface du savoir, simultanément sur le mode de l'intensification, de la condensation et de l'approfondissement.

Remerciements à Stefan Nowotny et à Irene Vögeli pour les bons conseils, aux étudiants et aux doctorants de l'approfondissement théorique à l'Ecole des Beaux Arts de Zurich pour l'expérience partagée, ainsi qu'à la Faculty for Radical Aesthetics, la machine désirante collective qui, au cours de sa brève vie, a transformé le bégaiement en mode de subjectivation le plus excellent.

---

[1] Le texte intégral du manifeste de Metzger se trouve sur http://www.thing.de/projekte/7:9%23/y_Metzger+s_Art_Strike.html. A l'exception de quelques réactions majoritairement excédées aussitôt après sa publication, l'appel de Metzger à l'arrêt de la production artistique est resté largement sans effet. Metzger a lui-même réalisé la grève de trois ans en solitaire de 1977 à 1980.

[2] "Die Erfindung des Art Strike. Gustav Metzger im Interview mit Justin Hoffmann" [L'invention de la grève de l'art. Gustav Metzger en conversation avec Justin Hoffmann], http://www.ourmotherofpearl.org/retold/articles/hilfe_archive/Hilfe4/art.htm.

[3] vgl. dazu http://www.edu-factory.org/, http://www.creatingworlds.eipcp.net/, http://radical.temp.si/, http://www.universidadnomada.net/, http://www.chtodelat.org/. En anticipant sur l'explication de la relation exposée plus bas entre divers discours de vérité et en la dépassant, ces formes d'auto-

organisation de la production du savoir pourraient être décrites comme une actualisation du discours de vérité épicurien, qui, à la place du face à face entre enseignant(e)s et élèves présuppose un cercle d'amis qui se font confiance mutuellement, afin de se corriger les uns les autres. Cf. Michel Foucault, L'*herméneutique du sujet*, cours au Collège de France, 1981-1982, Gallimard, Le Seuil, mars 2001, p. 368-372.

* *N.d.T.* : Bachelors of Arts : baccalauréat en arts.

[4] Cf. http://www.zhdk.ch/index.php?id=inventionen0 et http://www.zhdk.ch/index.php?id=aesthetik_subversion.

[5] Bertolt Brecht, „Das Badener Lehrstück vom Einverständnis", in: Brecht, *Gesammelte Werke 2*, Frankfurt/Main : Suhrkamp 1967, p. 601: „7. Die Verlesung der Kommentartexte".

[6] Il existe une version audio intégrale de ce dernier cours de Foucault sur http://michel-foucault-archives.org/spip.php?article290. (*N.d.T.*)

Sur les formes du dire vrai, outre la version audio des cours disponible sur l'internet, voir Foucault, *Le courage de la vérité, Le gouvernement de soi et des autres II*. Cours au Collège de France, 1984, Ed. Gros, Frédéric, Gallimard, Éditions du Seuil, coll. « Hautes Etudes », Paris, 2009 ; Sur le développement de la praxis antique de la *parrêsia* voir aussi les cours de Foucault à Berkeley en 1983, publiés pour la première fois en 1985 sous le titre de *Discourse and truth*, *The problematization of Parrhesia*. Voir aussi *Fearless Speech*, Semiotext(e) (Foreign Agents), 2001. Pour une actualisation du concept de la *parrêsia* en relation avec une critique des institutions artistiques contemporaines, cf. Gerald Raunig, « La double critique de la parrhesia. Réponse à la question "Qu'est-ce

qu'une institution (artistique) progressiste?"», http://eipcp.net/transversal/0504/raunig/fr, de même que Raunig, "Instituent Practices: Fleeing, Instituting, Transforming", dans: Gerald Raunig / Gene Ray (eds.), Art and Contemporary Critical Practice. Reinventing Institutional Critique, London: MayFlyBooks 2009, 3-11.

[7] Foucault (*Le courage de la vérité*) introduit ici entre autres le procédé socratique de vérification de l'oracle de Delphes dont la déclaration était que personne ne serait plus sage que Socrate. Socrate lui-même ne comprend pas la déclaration d'Apollon, et il ne cherche même pas à l'interpréter. Au lieu de cela, il entreprend un examen étendu et met la déclaration de l'oracle à l'épreuve. Lors d'une traversée de la ville, il entreprend de questionner les citoyens. En un certain sens, ce procédé aborde un problème central, non pas seulement pour ce texte, mais aussi pour la production de techniques contemporaines de la production de savoir émancipateur, également déterminante dans les pratiques opératoires de l'*inchiesta operaia* et de la *conricerca* ou plus généralement, de la *militant research* – voir sur ce point la livraison du même nom : *transversal*-Issue http://eipcp.net/transversal/0406, de même que les deux parties du texte „Gemeinbegriffe" de Marta Malo de Molina http://eipcp.net/transversal/0406/malo/en

und http://eipcp.net/transversal/0707/malo/en.

[8] Frédéric Gros, « Situierung der Vorlesungen », in : Foucault, *Der Mut zur Wahrheit*, übers. von Jürgen Schröder, Berlin: Suhrkamp, 2010, p. 444.

[9] Foucault, *Le courage de la vérité*, op. cit., p. 142.

[10] Ibid., p. 141.

[11] Ibid.

[12] Ibid.