

## Considérations débutantes

Anne-Marie Ninacs

---

Number 116, Winter 2014

Transférer l'expérience

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/71283ac>

[See table of contents](#)

---

Publisher(s)

Les Éditions Intervention

ISSN

0825-8708 (print)

1923-2764 (digital)

[Explore this journal](#)

---

Cite this article

Ninacs, A.-M. (2014). Considérations débutantes. *Inter*, (116), 19–21.

# CONSIDÉRATIONS dÉBUTANTES

► ANNE-MARIE NINACS

Un apriori, indéracinable semble-t-il, se dissimule à la réflexion dès lors qu'il s'agit de se questionner sur le possible enseignement de l'art : celui de l'exception artistique. Le seul fait de demander si l'art s'enseigne sous-entend, en effet, que le domaine de l'art serait par nature distinct des autres domaines de l'activité humaine qui, eux, s'avèreraient parfaitement transférables. Pourtant, l'art est un champ d'activité qui a une histoire, des techniques, des pratiques, des théories, des modes d'analyse critique, des règles, des normes, des milieux professionnels, et tout cela, que je sache, est partageable à tout élève désireux de le recevoir. Jean-Marie Schaeffer l'a longuement argumenté dans *L'art de l'âge moderne*, il y a 20 ans déjà : « [L]'art n'est pas un objet doté d'une essence interne, comme tout objet intentionnel il est (devient) ce que les hommes en font – et ils en font les choses les plus diverses<sup>2</sup>. »

La question récurrente de l'enseignement de l'art recouvre par conséquent une seconde conception souterraine, à savoir que sa transmission ne serait réussie qu'à la condition que l'élève devienne lui-même un artiste accompli. Au fil d'arrivée, chaque « non-artiste » représenterait ainsi un aveu d'échec tacite de la part de l'école d'art qui, tout en tenant un discours de démocratisation, ne s'adresserait pas encore à « tout élève », mais bien fondamentalement aux génies en herbe. « [T]o "create" successful artists – which largely suggests commercial success as a career artist – has become a standard promise read in almost every mission statement and call for applications by M.F.A. programs not only in the United States but around the world<sup>3</sup> », résume Ute Meta Bauer sans mettre de gants blancs. Le danger déjà détectable d'une telle position est de voir la compétition interuniversitaire produire des générations d'artistes formés à la conceptualisation et au *packaging* ainsi qu'une resacralisation de l'art, cette fois par son accès aux sphères divines du succès médiatique et financier.

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

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

Paul-Émile Borduas, *Projections libérantes*<sup>5</sup>



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

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

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

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

« L'homme ne s'intéresse à ce qui est que pour se mieux connaître de relation en relation<sup>5</sup> », écrivait en 1947 Paul-Émile Borduas, qui avait fait d'une fine connaissance de soi la première condition de tout épanouissement de la création – cela sans pour autant négliger l'étude de l'histoire de l'art et des théories contemporaines ni le fait que les problèmes artistiques devaient se concevoir d'abord et avant tout « en tant que conduites à suivre dans la vie<sup>6</sup> », c'est-à-dire en tant que conduites éthiques. « Quel excellent professeur il était ! – probablement la plus profonde influence sur ma vie de peintre<sup>7</sup> », « un pédagogue merveilleux !<sup>8</sup> se souviennent Rita Letendre et Fernand Leduc ; « il était un parfait guide<sup>9</sup>, résumait Jean-Paul Riopelle. Pourquoi ? Parce qu'« il vous acheminait sur la voie qui était la vôtre, et non pas la sienne<sup>10</sup> ; parce qu'il vous enjoignait d'« apprendre qui vous êtes, ce que la vie signifie pour vous : ce n'est qu'à ce moment que vous [étiez] en mesure de rattacher vos découvertes au reste de l'univers<sup>11</sup>. En amont de cette compétence maïeutique se trouvait ce que Borduas lui-même avait reçu de son principal professeur, Ozias Leduc, à savoir, disait-il, « l'une des rares permissions de poursuivre mon destin<sup>12</sup>, permission qui allait constituer l'autre pilier de sa pédagogie artistique : « Il ne s'agit pas de faire traduire. Jamais. Ça ne se fait pas ! Il s'agit simplement de *permettre*, c'est le plus que l'on puisse dire n'est-ce pas, c'est de *permettre ça*. Ce n'est pas une chose rare que cette puissance [créative] dont vous parlez :

tous les êtres humains en sont doués. Tous les êtres humains sont doués d'une connaissance sensible qui est très grande. [C]es qualités sont très positives et très réelles. Il ne s'agit pas de les créer ; ce sont des choses qui existent, qui existent chez tout être<sup>13</sup>. »

Permettre à l'être de se connaître tel qu'il est, voilà selon Borduas la première condition qui puisse faire surgir la création. Le reste de l'enseignement de l'art tiendra, suggère-t-il, dans le fait « d'essayer de définir quelles sont les conditions qui permettent l'épanouissement des êtres. Ce sont des conditions, pas des recettes ; ce sont des conditions d'être, des conditions de rapports entre hommes [...], des conditions d'ordre moral, uniquement ; une condition d'attention par exemple ; c'est la principale des conditions<sup>14</sup>. »

Je suis frappée par le fait que, quelque soixante ans plus tard et malgré les œuvres importantes qu'elles ont permis de faire éclore, aucune de ces conditions ne fasse l'objet d'un cours à part entière dans nos écoles d'art. À quand un cours consacré aux modalités de l'attention et à leurs effets sur la créativité ? À quand un séminaire sur l'éthique de la création et ses résonances dans la sphère publique ? Comment mettre à l'étude ce *je* que l'on nourrit avec avidité et qui est peut-être le plus grand impensé de notre domaine axé sur la singularité ? Doit-on s'engager de manière disciplinée dans la connaissance de soi pour parvenir à distancier, puis à dépasser le soi ? Quelle forme cela prendrait-il dans nos universités ? Se trouve peut-être, dans de telles questions, une façon d'enrichir la perspective critique qui nous est chère. À une époque où l'on demande tout et où l'on en fait trop, je suis également intriguée par le fait que cette approche de l'enseignement par conditions libérerait le maître d'une passation magistrale et savante de la création, le rappelant plutôt à la technique du « maître ignorant<sup>15</sup> » de Jacques Rancière, dont la commande – qu'il sait parfois ne pas pouvoir exécuter lui-même – n'a pour but que de « révéler une intelligence à elle-même<sup>15</sup>. Pour s'émanciper, écrit Rancière, « l'élève doit tout voir par lui-même, comparer sans cesse et toujours répondre à la triple question : que vois-tu ? qu'en penses-tu ? qu'en fais-tu ? Et ainsi à l'infini<sup>16</sup>. Semblablement, dans l'attente d'un geste expressif, Borduas se retire, se tait et laisse l'étudiant à lui-même : « La déroute occasionnée par le silence, par le manque de directive, hâtait ce geste<sup>17</sup>. » Et encore : « [J]e ne demande jamais rien à mes élèves ; jamais je ne leur demande rien. Jamais je ne leur dicte comment faire telle ou telle chose. Je peux leur suggérer un exercice par exemple, tel ou tel thème ; mais l'élève devra le faire comme il pourra, le mieux qu'il pourra – pas plus – et sans aucune sorte d'aide de ma part<sup>18</sup>. » La commande d'agir est ici la condition par laquelle est accélérée l'émergence des ressources créatives.

Rancière insiste sur un point, toutefois : « Pour émanciper autrui, il faut être soi-même émancipé. Il faut se connaître soi-même comme voyageur de l'esprit, semblable à tous les autres voyageurs, comme sujet intellectuel participant de la puissance commune des êtres intellectuels<sup>19</sup>. » C'est parce qu'il était, aux côtés de ses élèves, petits et grands, un intense voyageur de la création, lui-même toujours en apprentissage et en transformation, que Borduas a pu avoir sur eux un tel impact. « De Borduas, j'ai appris l'essentiel », écrit Fernand Leduc. « [L']essentiel n'est pas la technique (elles sont toutes valables) mais une attitude, un comportement : être réceptif et en accord avec sa qualité d'être dans l'acte éminemment aventureux de peindre, d'écrire, de sculpter, de vivre. Comportement initial de la liberté qui devrait s'appliquer à tous les actes de la vie<sup>20</sup>. »

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

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

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

Si j'en appelle à Paul-Émile Borduas pour rédiger ces balbutiements au sujet du transfert de l'expérience de création, ce n'est pas dans le but de renforcer le mythe de l'artiste fondateur tout-puissant. Je sais fort bien que ses quelques années de transmission à l'Externat classique Saint-Sulpice, à l'École du meuble où il travaillait « avec un restant d'horaire, un restant de budget et [le] meilleur de ce qu'un homme pouvait donner »<sup>21</sup> et à sa maison de Saint-Hilaire mériteraient une analyse plus minutieuse, que sa relation à ses élèves n'a pas été sans écueils et qu'il n'a pas toujours su conserver vis-à-vis d'eux la souplesse d'esprit qu'il prônait – donc, qu'il était un professeur tout ce qu'il y a de plus humain. Simplement, lisant Jacques Rancière défendre l'émancipation intellectuelle par l'égalité de l'intelligence, voyant Thierry de Duve faire de la transmission une condition de la création et conclure à l'importance de s'adresser à tout élève comme s'il était un artiste, constatant que Steven Madoff insiste sur l'orientation éthique que prendront les institutions d'éducation artistique, j'y retrouve des éléments clés d'un héritage pédagogique qui est nôtre, novateur et, me paraît-il, toujours pertinent à la discussion<sup>22</sup>. Les héritages artistiques méritent mieux que de devenir de simples références historiques ; ils « méritent qu'on s'en serve »<sup>23</sup>, comme l'écrit si justement Nicolas Bourriaud. Celui de Borduas m'aura lancée ici dans une riche réflexion à poursuivre quant aux conditions qui permettent l'émancipation de la création. Je l'en remercie. ◀

### Notes

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

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