

## Spéculations télépathiques

Grégory Chatonsky

Numéro 116, hiver 2014

Transférer l'expérience

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/71279ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Éditions Intervention

ISSN

0825-8708 (imprimé)

1923-2764 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Chatonsky, G. (2014). Spéculations télépathiques. *Inter*, (116), 4–6.

# Spécula tiOns Télépa thiqUes

► GRÉGORY CHATONSKY

Je ne dis pas que  
tout ce qui va suivre est faux  
ni que c'est vrai ni non plus  
que ce n'est ni faux, ni vrai,  
ni vrai-et-faux, ni un peu faux  
et un peu vrai.<sup>1</sup>

J'arrive dans une salle. Je ne connais pas ces personnes. Les premières heures se passent de façon monotone : plan de cours, critères d'évaluation, entente, méthodologie. Je parle, ils me donnent leur nom. Il faut sans doute en passer par là. Progressivement, le discours s'épuise, je cherche mes mots, je fouille mes notes. Il faut commencer. Je sais bien que tout ceci nous éloigne de notre cœur. Je propose des définitions, je les critique, je fais des références, je cherche une intuition, une réaction, une réponse, je suis encore dans le langage. Je suis porté par ma propre énergie et quelques regards dont je suppose la complicité. Je ne veux pas être excessivement affirmatif. J'essaie de partager avec eux un problème, quelque chose de vital, un point de départ et une ligne de fuite. Je leur pose des questions, je veux leur laisser une place, je cherche leurs désirs. Certains bâillent, d'autres résistent. Je ne sais pas quoi en penser, et mon cœur bat au rythme de ce flottement inconsistant. Pourquoi sommes-nous réunis dans cet espace ?

Ceci pourrait être aussi une exposition, la transmission d'une expérience, c'est-à-dire d'une perception. Sans doute est-elle structurellement opaque à elle-même, comme si, toujours, elle s'écartait, se rejoignant par le bord extérieur d'une fêlure.

Quelques semaines plus tard, je parle à l'un d'entre eux du projet qu'il envisage de réaliser. Je l'écoute, puis je réagis en essayant de relever les points positifs. Pourquoi aurais-je quelque chose à dire ? Suffit-il de donner mon avis ? Et quelle est la légitimité de celui-ci ? Je me concentre pour comprendre ce qui le pousse à faire ceci plutôt que cela. Je m'adapte et je me méfie de ma propre autorité, de mes désirs projetés. Je veux que ma place reste vacante afin d'accueillir sa singularité. Il hésite et bafouille, il demande des conseils et des règles, il exige parfois une autorité. Je parle de ma position, de la sienne, je commence à *autoréférencier* la situation dans laquelle nous sommes. Il me parle de sa difficulté à parler, à expliquer ce qu'il projette de faire. Je lui dis qu'il faut éviter le commentaire et la justification. « Alors que faire ? » me demande-t-il logiquement. « Considérer toutes choses comme une action : le langage comme l'art. On peut aussi se taire et ne rien faire. » Il me fixe, interdit, puis il continue à parler du projet avec ses mots. Je me tais, le regardant avec plus d'intensité, cherchant peut-être par là à découvrir au-delà ou en deçà de son discours la possibilité même d'une œuvre à venir : le non-encore-imaginé par lui ; quelque chose qu'il ne sait pas (encore).

La situation des enseignants et des étudiants en art diffère à plus d'un titre de ceux d'autres disciplines. Si habituellement le professeur peut amener ses élèves à un niveau commun dont il a la maîtrise, la connaissance étant universelle – si ce n'est en acte, tout du moins virtuellement –, il doit procéder en art de façon quasi inverse en stimulant l'individuation de chacun, divergente des autres, jusqu'à mettre en défaut une échelle d'évaluation commune qui supposerait une valeur généralisable et une autorité surplombante (celle de l'enseignant). Il doit permettre la dissemblance plutôt que la ressemblance. Il ne peut avoir la prétention de connaître mieux que ses destinataires la définition et l'extension du domaine considéré, celles-ci pouvant en effet être bouleversées par leurs interventions. Lorsque Braque et Picasso « inventent » le cubisme analytique, celui-ci ne devient pas *vrai* à la manière d'une théorie de la science physique, et pourtant il n'est pas non plus *faux*. Il n'est pas descripteur, mais prescripteur : il produit un nouveau champ de réalité. Ce caractère inuniversel, qui suspend la conception scientifique de la vérité, met-il en faillite l'art comme connaissance ? Ne place-t-il pas l'enseignant dans une essentielle précarité ? Si l'art est singularité, à quel titre le transmettre ? Et quel serait le contenu de cette transmission ? Comment, par ailleurs, transmettre, fût-ce même de simples compétences techniques, dans un monde soumis à des transformations permanentes, chaque innovation venant en chasser une autre ? L'enseignement des arts n'est-il pas à ce titre un sol instable tant du point de vue de la *res cogitans* (l'art comme concept) que de la *res extensa* (l'art comme pratique) ?

En retraçant mes sentiments mêlés devant un public de prétendants artistes, je retrouve une émotion que nous partageons : le sable mouvant de l'art est ce que nous aimons et ce que nous souhaitons opposer à toutes les certitudes calculatrices du monde contemporain. Ce qui pourrait sembler une inutile vacuité recèle un secret plus important

qu'un champ disciplinaire particulier et embrasse toute communication et toute transmission parce qu'il en affecte les conditions de possibilité. Quel est cet enthousiasme qui nous étreint en cours, parfois déçu, souvent approché, jamais réalisé ni même défini ? Quelle est l'intensité que nous recherchons aux côtés des étudiants ? J'aimerais réfléchir à cet écheveau d'affects tissé entre le destinataire et les destinataires d'un cours comme une expérience proche de la transmission de pensée. Cela s'apparenterait aux tentatives actuelles d'accéder par des lecteurs neurologiques aux pensées les plus intimes, mais aussi, en suivant l'analyse de Cassou-Noguès (2011), aux pensées qui sont inapparentes pour leur porteur même. En d'autres termes, l'enseignant devrait être capable de lire les pensées indépendamment des mots (qui souvent en obscurcissent l'accès) et d'anticiper les pensées à venir ou inconscientes. L'œuvre d'art serait-elle alors le non-encore-imaginé ? Lire les pensées et transmettre l'expérience, n'est-ce pas l'impossible même auquel se confronte l'art ? *Brainstorm*<sup>2</sup> (1983) raconte l'histoire de deux scientifiques qui, après dix ans de recherches, parviennent à mettre au point un système permettant d'enregistrer et de restituer les sensations d'une personne. Cette communication dénuée de langage permet un rapport sans méditation, absolu donc, de percept à percept. Alors que le couple est en train de se séparer, l'homme et la femme échangent leurs sensations et se rendent compte de leur amour persistant (on se sépare à cause du langage qui est structurellement inadéquat). Puis, au fil d'un complot militaro-industriel, la femme meurt d'une crise cardiaque et l'homme n'a de cesse d'accéder aux derniers moments de l'être aimé au bord du précipice de la mort, qui voit la fin, au double sens du terme, de la pensée<sup>3</sup>, soit aussi la fin de l'expérience : penser le hors-pensée, expérimenter le hors-expérience. On sait que la lecture du cerveau suppose la corrélation entre des variations neurologiques quantifiables et l'état psychique, mais celle-ci ne peut être vérifiée que par le cobaye lui-même, de sorte qu'il est impossible de distinguer l'analyse de l'effet. C'est pourquoi la transmission de l'art peut être comprise comme une transmission de pensée, en un sens spéculatif : il suffit de croire que cela fonctionne sans incohérence manifeste pour se comporter adéquatement et produire les effets de cette opération. Si l'on croit que la machine (le professeur, le psychanalyste, l'œuvre) fonctionne, on pense ce qu'elle pense de nous. Les « connaissances » diffusées en cours, qu'elles soient techniques ou théoriques, fonctionnent telle l'expérience de visualisation menée à Berkeley<sup>4</sup> dans laquelle la capture de l'image cérébrale produite par le cobaye pendant le visionnage est comparée à une base de données constituée de millions d'images, visionnées préalablement par d'autres cobayes, et de l'état cérébral qu'ont provoqué les dites images.

**Effond(ri)ement /** Nous sommes face à face, essayant d'échapper au silence qui grandit. Derrière ses mots, il y a sans doute le désir de se conformer à ce qu'il croit que j'attends, et mon attente est ce que je crois qu'il attend, selon le principe du *feedback* herméneutique précédemment décrit. Profonde fatigue et sentiment de vacuité : à quoi bon cette énergie dépensée et de quoi parlons-nous ? Moi-même, le supposé enseignant, j'aurais bien du mal à définir notre objet. Pire encore, je cherche à repousser les limites de cette définition, estimant paradoxalement que la définition de l'art suppose sa dislocation, un mot se détruisant lui-même, un mot contre tout le langage. Nous nous perdons dans un labyrinthe que nous pas construisent. La forme de l'art entre en dépression, nous tournons autour, tentant de respecter les contours de ce non-objet, fragile et délicat, diaphane. L'échec n'en est pas un. L'étudiant doute, moi aussi. Nous nous effondrons, puis nous remontons la pente, côte à côte, car nous voulons encore y croire, croire à ce que nous partageons sans le connaître, à cette œuvre à venir, à cet incalculable vers lequel nous tendons et qui peut-être adviendra. La vacuité de l'art n'est pas un accident, mais le sentiment qui accompagne sa structure : le néant comme création, l'effondrement comme fondement. Au commencement : la béance. Il y a bien sûr en cela une anomalie par rapport au régime social commun qui est instrumental et qui doit rendre des comptes. De quoi parle-t-on ? À qui parle-t-on ? Selon quels bénéfices espérés ? Il faut circonscrire et définir. L'art pèse peu en ce monde ou, plutôt, son champ

gravitationnel, aussi infime soit-il, entraîne dans son sillage tout le reste, selon un mouvement très lent et imperceptible, d'où la peur de certains étudiants de se perdre (sans travail, sans avenir et sans reconnaissance sociale). Comment faire face à la vacuité de ces objets volants au ralenti dans l'espace ?

L'enseignement en art consiste en un métadiscours (quels sont les règles du jeu, les agencements possibles et leur variabilité infinie ?), mais aussi en une faculté de réalisation matérielle. C'est le passage à l'acte. Cette matière est technique. Pourtant, le monde de l'art semble encore particulièrement méfiant quant à cette dimension technique, opposant souvent les disciplines artistiques comme autant d'écoles dans l'école. Les étudiants sont eux-mêmes un peu perdus en ce domaine, et on peut le comprendre. Depuis les premiers soubresauts de la révolution industrielle, la terre a été colonisée par une production d'objets toujours grandissante. Elle ne relève pas seulement d'une dimension matérielle, mais aussi idéologique. C'est le consumérisme qu'on retrouve dans toutes les strates de la société et qui articule la libido et l'appropriation normalisée des objets. La caractéristique principale des objets techniques est leur instrumentalité : ils servent à quelque chose, et c'est de cette apparente servitude dont on tire un plaisir, chaque objet étant l'accroissement de notre être. Or, le capitalisme avancé a inventé l'innovation permanente, ou plus exactement l'obsolescence programmée, pour que le désir ne puisse pas se fixer, qu'il passe d'un objet à un autre, sans jamais s'arrêter nulle part. Cette véritable fuite en avant a bien sûr des conséquences fondamentales sur l'enseignement, puisqu'aucun savoir technique n'est stable et que chaque connaissance est chassée par une autre. Que peut-on alors apprendre à faire ? Quel accroissement d'être est possible dans cette configuration ? Si plusieurs stratégies artistiques ont vu le jour au cours du temps, celle qui nous semble la plus radicale a été engagée par le *ready-made* duchampien. Il consiste non pas à créer de nouvelles fonctions (plus adaptées à l'expérience esthétique selon une logique de résistance), mais à suspendre la notion même de fonction dans sa généralité la plus vague (selon une logique apathique). On pourrait décrire toute une partie de l'art moderne et contemporain comme la valorisation de l'incident dans son autonomie. Il y a bien des objets techniques, mais ceux-ci sont sans fonction, et cette reprogrammation du code source du *hardware* entraîne une reconfiguration esthétique. En effet, que faire de techniques inutiles ? Si la fonction des objets disparaît, n'est-ce pas le monde lui-même en tant que monde qui se déstructure ? N'est-ce pas là encore une création du néant ? Suspendre l'instrumentalité anthropologique et rendre ainsi les objets à leur technicité même, c'est sortir ces choses de leur soumission.

Comme le remarque Jonathan Crary (2013), il serait absurde de croire en un tournant technique, par exemple en une révolution numérique. Ce qui importe n'est pas la comptabilité des changements discrets, mais le flux continu de cette transformation qui impose à l'être humain une adaptation permanente de ses connaissances et de ses habitudes corporelles. Il n'y a en ce sens aucune technique déterminante, car le flux ne s'incarne de façon privilégiée dans aucune d'entre elles. Il ne cesse de s'échapper d'une forme à une autre, disparaissant au moment même de son annonce selon la logique du *vaporware*. On voit bien que la *res cogitans* et la *res extensa* sont toutes les deux néantisées : quelque chose manque, quelque chose n'est pas à sa place ; et le néant n'a ici rien de négatif. Il ne s'agit plus de découvrir un ordre sous-jacent à ce désordre en discriminant les bonnes des mauvaises techniques, mais d'entrer dans le flux de ce « chaosmos » (Deleuze et Guattari), dans un monde qui n'est pas déjà donné, prévu, conçu, mais en cours de conception : (in)stabilité de la marche et de la musique.

Les caractéristiques de notre environnement technique affectent la détermination de l'art et permettent d'expliquer l'apparent paradoxe d'un constructivisme du néant. L'œuvre d'art est non seulement inadaptée, elle ne répond à aucun besoin préalable et, si elle n'a pas lieu, elle ne manque pas ; de surcroît, elle est contingente dans son *advenue* même : elle peut avoir lieu de telle ou telle manière, et cette manière est indifférente. Nous pourrions déterminer l'idéologie de notre monde comme la recherche d'une nécessité absolue, alors même que nous

nous confrontons à une contingence phénoménale – le discours de la finance en est sans doute le symptôme le plus grotesque et tragique. L'œuvre d'art non-encore-advenue est l'affirmation d'une contingence : elle peut avoir lieu, elle peut avoir lieu de différentes manières, elle peut sans pouvoir. Ainsi, dans le cadre d'un cours ou d'une exposition, il est difficile de faire entrer l'œuvre dans la nécessité d'une explication. Pourquoi faire cela ? Pourquoi utiliser telle technique et donner telle forme ? On peut bien se fonder sur l'organicité d'un fond et d'une forme, mais la vacuité guette toujours. Il faut donc en prendre son parti et l'affirmer radicalement, transmettre précisément ceci à l'étudiant : il n'y a nulle raison dernière, nulle théologie, fût-elle sans dieu. Jean-François Lyotard, parlant du *Grand Verre*, avait proposé la très belle formule d'« inconsistance conquise » pour problématiser ce cheminement de l'art ; l'inconsistance non pas subie, mais celle qu'on conquiert en la laissant être puisqu'elle est déjà donnée. Avancer avec cette inconsistance, toute proche, en résistant à tout effet de maîtrise, tout langage (fût-il inchoatif, ce qui toujours nous guette) diminuant le trouble de cette vacance. Quelque chose manque et cette chose (n'est) rien. Ce n'est pas une contradiction logique, mais un paradoxe intensif qui permet de comprendre comment la transmission peut avoir lieu en l'absence de tout objet, en l'absence même de toute corrélation, de tout terrain d'entente. On écoute le néant, ce qui permet aussi de comprendre pourquoi le retour marqué depuis plusieurs années à des techniques dites traditionnelles et artisanales n'est en rien un mouvement réactionnaire en art. Le monde est alors métastable : rythmes lents, savoirs constitués et préindustriels que l'on retrouve aussi dans la mouvance du DIY (*do it yourself*), alliant les technologies numériques et l'artisanat. La contingence de la transmission des savoirs et des perceptions est aussi la contingence des découpages disciplinaires. Notre monde est *analogical* : ni/et/ou. Ce qui importe, ce n'est pas les positions des disciplines, mais la barre oblique entre elles, l'inconsistance conquise.

**Performances /** Les étudiants sont par deux devant les ordinateurs. Nous ouvrons un quelconque logiciel de programmation. Certains sont déjà intéressés, mais ce sont les autres qui m'intéressent, car les premiers apprendront seuls. Nous entrons dans le code. Je parle de formalisation en prenant des exemples simples, une balle qui rebondit sur un mur : comment déplacer un pixel dans le cadre de l'écran ? Je passe de cette représentation déterministe aux fonctions aléatoires associant une valeur stable et une valeur indéterminée. Nous appliquons cette variation aux pixels, aux couleurs, aux lignes ; parfois nous allons un peu plus loin en affichant des données provenant d'Internet selon le même principe. La réaction des étudiants, au départ, est souvent un rejet parce que, selon leurs dires, ils ne sont pas là pour faire des mathématiques, mais de l'art. J'insiste pour qu'ils apprennent quelques principes de programmation, nous continuons. Par cet apprentissage, chercherais-je à les transformer en informaticien ? Défendrais-je ma discipline ? Il me semble que l'expérience des variables numériques, dans ce qu'elle peut avoir de plus simple, a une profonde valeur heuristique qui dépasse largement un champ disciplinaire parce qu'elle est la preuve vivante de la « nécessité de la contingence » (Quentin Meillassoux, 2006). La variable est en effet de la forme  $n + 1$ , qui provoque une variation objective (le déplacement d'un pixel sur l'écran) et une variabilité subjective (l'impression sensible provoquée par un ensemble de déplacements). La variable est en même temps déterminée ; on peut la formaliser, mais ses effets sont indéterminables, on ne sait pas ce que cela va donner. On a certes une idée du spectre de variabilité mais pas de son actualisation discrète, de sorte que la contingence est une ressource réelle de production artistique. La béance est.

La programmation informatique a aussi l'avantage de rendre inextricable un langage logico-mathématique qui est formel et une absence radicale de sens. Les signes ne sont pas, comme on pourrait le croire, des symboles ; ils ne renvoient pas à autre chose qu'à eux-mêmes, entretenant par là des liens forts avec l'autoréférentialité artistique. Derrière l'apparente gratuité des jeux formels, des glitches et autres perturbations auxquels se livrent beaucoup d'étudiants, il y a la joie affirmative d'une forme s'autoalimentant, d'images évoluant sans eux comme s'ils aména-

geaient le champ esthétique de leur absence. L'inconsistance conquise pourrait bien être un économiseur d'écran traçant des pixels sur l'écran dans un bureau déserté la nuit. Personne n'est là pour le voir, et pourtant les figures s'agitent. C'est ainsi que la programmation qui lie le contrôlé à l'incontrôlable, la variable finie à la variabilité infinie, ne se restreint pas au domaine des arts dits numériques, mais est une véritable conception du monde dans son advenue, dans son ontologie. L'apprentissage de la programmation est la transmission d'une expérience de *variance* des phénomènes et notre capacité à produire au cœur de cette incertitude. Pourquoi faire de l'art ? Parce que c'est quelque chose en plus et que, sinon, cette chose ne serait pas. Il y a de l'encore-imaginé qui peut advenir, et l'art devient l'unique activité alliant le possible et la production. On ne recherche plus dès lors du sens derrière les formes qui s'affichent, tout comme on ne cherche pas à transmettre un contenu défini de pensée dans la télépathie technologique. On sait que le sens émerge dans la transmission même, qu'il n'y a nulle antériorité à ce moment précis, que l'effet est la cause.

Deux amants sont étendus et disposent chacun d'un lecteur neurologique. Il ne leur est plus nécessaire de demander à haute voix une cigarette, déjà l'autre l'offre. Répond-il au besoin préalable parce qu'il l'a lu ou provoque-t-il un besoin que nous concevons comme antérieur parce que nous supposons que la machine fonctionne et que ce qu'elle anticipe doit être exact ? Est-il même nécessaire de parler ? Pourquoi échanger des mots si ces lecteurs sont supposés fonctionnels ? Il y a une rétroaction de la lecture sur le lisible, c'est-à-dire sur les pensées. Nommons cette boucle la performativité technologique. Celle-ci est déjà un état de fait quotidien dans l'ensemble de nos activités où nous ne cessons de convertir l'anticipation en rétentation, nous plongeant dans un passé qui n'a pas encore eu lieu, dont le *feedback* vient de l'avenir. De la même façon, il est impossible de distinguer la cause et l'effet dans l'enseignement ou dans une exposition. Un professeur ou une œuvre est « supposé savoir » et conditionne le savoir dont lui-même dépend.

Il faudrait décrire avec précision les fils entrelacés de ces parcours récursifs, sans croire qu'on peut les décomposer chronologiquement et causalement, pour comprendre comment à partir d'un néant une transmission peut avoir lieu. L'œuvre d'art est une place vide autour de laquelle l'intentionnalité croit être une cause, alors qu'elle est un effet ondoyant de surface. Dès lors, la transmission est une transmission contingente (le discours n'a pas d'autorité parce qu'il n'est pas antérieur à l'écoute ; il est travaillé par elle) de la contingence (il y a une indifférence entre ce qui a lieu et ce qui n'a pas lieu, car ce qui importe ontologiquement est moins ce qui est que le possible). La télépathie spéculative est ce par quoi commence l'art. ◀

#### Notes

- 1 Jean-François Lyotard, *Les transformateurs Duchamp*, Galilée, 1977, p. 13.
- 2 [www.hyperbate.fr/dernier/?p=22632](http://www.hyperbate.fr/dernier/?p=22632).
- 3 On retrouve cette idée dans *Strange Days* (1995).
- 4 [www.youtube.com/watch?v=nsjDnYxJobo](http://www.youtube.com/watch?v=nsjDnYxJobo).

---

GRÉGORY CHATONSKY vit à Montréal. Il a suivi des études d'art, de philosophie à la Sorbonne et de nouveaux médias aux Beaux-Arts de Paris. En 1994, il fonde incident.net, l'un des premiers collectifs d'artistes sur Internet. Il enseigne dans des écoles d'art (Paris IV, Le Fresnoy, UQAM, etc.) et poursuit un travail de recherche financé par le FORSC et le CRSH. Il aborde de multiples supports (dessin, gravure, sculpture, installation, performance, netart) en questionnant la relation trouble entre les technologies et les affects. Les nouvelles formes de fictions numériques, les flux et la destruction sont certaines de ses thématiques. Dernièrement, il a exposé en solo au Musée d'art contemporain de Taipei. Il prépare une exposition au Centre des Arts d'Enghien les Bains en avril 2014. Il est représenté par la galerie Xpo à Paris. <http://chatonsky.net>