

Enseigner et apprendre : de Pythagore à Filliou, et après !

Richard Martel

Numéro 116, hiver 2014

Transférer l'expérience

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/71282ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Éditions Intervention

ISSN

0825-8708 (imprimé)

1923-2764 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Martel, R. (2014). Enseigner et apprendre : de Pythagore à Filliou, et après !
Inter, (116), 14–18.

ENSeigner ET AppreNdre

DE PyTHAGORE à FiLLiOU, ET APRÈS!

► RICHARD MARTEL

« La culture ne consiste pas à recevoir passivement des connaissances, définitivement élaborées ; elle consiste à devenir capable d'agir, de découvrir, de connaître, car la condition humaine est un état de recherche, d'éternelle activité, et non possession définitive. Et comme on ne peut apprendre sans connaître déjà, le meilleur moyen pour progresser dans la connaissance, tout en restant libre, c'est-à-dire sans se laisser obnubiler par l'idée acquise, sera d'observer comment les grands hommes du passé ont accédé à la connaissance, en confrontant notre situation avec la leur, notre humanité avec la leur. » (Eugenio Garin)

La manière d'avoir accès au savoir est relative : divers types d'associations, d'institutions, contribuent à l'élaboration des idées, des symboles, bref tout est structuré dans l'engrenage social, politique, culturel, religieux, artistique...

Refaire une histoire et une tentative de développement de la livraison et de la digestion des savoirs est presque impossible sur le plan de l'exhaustivité : ce serait procurer d'innombrables textes, ce qui a souvent été une problématique – de tout temps. On appelle cela l'« éducation », elle vise un certain transfert d'informations. Commençons donc par Pythagore (580-500) et la secte dite des pythagoriciens ; on aura ici recours à Jamblique (240-325) avec sa *Vie de Pythagore*. On ne peut toutefois totalement vérifier les dires de cette « vie », le texte abondant de faits étranges, comme sa descente aux enfers et son retour parmi les vivants, qui s'avèrent très près de la figure du Christ sur le plan comportemental, particulièrement concernant la secte : **Durant cette période-là, ce que chacun possédait, c'est-à-dire ses biens, était mis en commun, confié aux disciples désignés pour cette tâche, ceux que l'on appelait les « politiques », parce qu'ils s'occupaient d'administration et de législation. Et eux, s'ils paraissaient dignes d'avoir accès à ses enseignements, en en jugeant d'après leur mode de vie et l'ensemble de leur comportement, devenaient alors, après avoir observé le silence de cinq ans, des « ésotériques » pour le reste de leur vie ; désormais ils prêtaient l'oreille à Pythagore du côté intérieur du rideau et étaient admis à le voir en personne. Avant cela, parce qu'ils se trouvaient de l'autre côté du rideau et qu'ils ne pouvaient jamais le voir, ils n'avaient accès à ses enseignements que par l'ouïe, pendant la longue période de temps au cours de laquelle ils étaient soumis aux épreuves destinées à évaluer le caractère qui était le leur².**



> L'Arbor scientiae de Raymond Lulle.

Pythagore et sa secte, dans une livraison secrète du savoir, dévoilent une certaine dimension politique : « D'ailleurs, on dit que Pythagore est l'inventeur de l'éducation politique en général³. » À l'époque de Pythagore, le savoir était presque sacré, ne s'adressant pas à l'ensemble de la population, mais étant sélectif.

Jamblique continue son exposé où le rapport à l'oralité et à l'écriture est relativisé : **C'est le même genre de caractère qui explique que tous ont toujours gardé secrètes, entre eux, leurs doctrines les plus importantes et les plus profondes, gardant rigoureusement « bouche cousue » [sic] à l'égard des gens de l'extérieur, ils les ont conservées dans leur mémoire sans les mettre par écrit ni les faire circuler, ne les communiquant qu'à leurs successeurs, comme les Mystères divins. Voilà pourquoi pendant longtemps aucune doctrine digne de mention ne fut divulguée ; les doctrines enseignées et apprises n'étaient connues qu'à l'intérieur de l'école. En présence d'étrangers, des profanes pour ainsi dire, ces gens-là ne parlaient les uns les autres que par énigmes⁴.**

Ici, on voit le postulat du rôle fondamental de la mémoire, distinction potentielle dans l'emmagasinement du *stock* informatif.

Je reviens quelque peu sur Pythagore et sa secte : doit-on faire un parallèle avec Otto Muehl ? En fait, la vie en communauté, comme une secte, a presque toujours existé, dans presque toutes les sociétés.

On sait que l'enseignement se faisait, au temps des Grecs, souvent sinon la plupart du temps par l'oralité. Pierre Hadot, spécialiste reconnu de la philosophie ancienne, témoigne de l'apport de l'oralité dans la dissémination des savoirs : **Les textes de la philosophie antique sont extrêmement différents des textes de la philosophie moderne. La première des différences, c'est que les textes de la philosophie antique ont toujours un rapport avec l'oralité, avec le style oral. Par exemple, les dialogues de Platon étaient destinés à être présentés dans des lectures publiques. Et même les textes très austères des commentateurs d'Aristote avaient d'abord été présentés aux élèves oralement. Souvent, ils nous sont parvenus grâce aux notes que les élèves avaient prises pendant le cours... Il en résulte que les textes philosophiques de l'Antiquité étaient destinés toujours à un public restreint : à la différence du livre moderne, qui peut être lu dans le monde entier, à n'importe quel moment et par n'importe qui, dans des milliers d'exemplaires, les textes antiques avaient des destinataires bien précis, soit le groupe des élèves, soit un disciple particulier, à qui on écrivait ; et on écrivait toujours aussi dans des circonstances particulières, précises : soit que l'on mette par écrit les leçons qu'on avait données, soit que l'on écrive à un correspondant qui avait posé une question. Et précisément, ce qui caractérise aussi la grande majorité des écrits philosophiques de l'Antiquité, c'est qu'ils correspondent à un jeu de questions et réponses, parce que l'enseignement de la philosophie, pendant presque trois siècles, c'est-à-dire depuis Socrate jusqu'au premier siècle av. J.-C., s'est presque toujours présenté selon le schéma question-réponse. Il s'agissait toujours de répondre à une question, question posée par un élève, ou au contraire posée par le maître, Socrate par exemple, pour obliger l'élève à comprendre toutes les implications de sa propre pensée⁵.**

La question de l'enseignement et de l'apprentissage comme une sorte de partage ? « Dans l'Antiquité, ajoute Hadot, la philosophie est donc essentiellement dialogue, plutôt relation vivante entre des personnes, que rapport abstrait à des idées⁶. »

Dialogue, donc, le savoir par l'oralité est un exercice de la mémoire pour le stockage de l'information, primauté de la volonté et de l'apprentissage comme échange. Le savoir se dévoilait comme une chose sacrée. La quête de l'information était une recherche, une investigation par le déplacement, le voyage, la découverte. À partir de la nécessité de l'oralité, l'enseignement fut ainsi tributaire de la livraison sonore, par l'oral, ce qui explique la formation scolaire donnée, ce qu'on a appelé les « arts libéraux ».

Dans leur livre sur l'enseignement au Moyen Âge, Pierre Riché et Jacques Verger mentionnent le programme pédagogique ainsi : « Rappelons que l'on distingue le "trivium", expression due à Alcuin (grammaire, rhétorique, dialectique) du "quadrivium", dont parlait Boèce (arithmétique, géométrie, astronomie, musique)⁷. » Les étudiants devaient passer d'abord par le *trivium* et l'on comprend bien que cela concernait princí-

palement l'oralité et la nécessité d'une diffusion mémorielle. La possession et la diffusion du savoir avaient une dimension de secret... de sacré, même. Par exemple, une énigme dans cette diffusion de l'information reste cet Ammonius Saccas qui fut le « maître » de deux importants penseurs de l'humanité occidentale, soit Origène (pour la religion catholique) et Plotin (pour la philosophie). Le paradoxe, c'est que ce Saccas n'a rien écrit ! Le philosophe Plotin a suivi ses enseignements pendant onze ans, c'est donc qu'il avait certainement des choses à dire ! Il est ainsi à nouveau question de mémoire.

Frances A. Yates mentionne que vers 86-82 avant Jésus-Christ, un écrit du nom d'*Ad Herennium* faisait la distinction entre une mémoire naturelle et une autre dite artificielle : « Il y a deux sortes de mémoire, la première naturelle, la deuxième artificielle. La mémoire naturelle est celle qui est gravée dans notre esprit, née en même temps que la pensée. La mémoire artificielle est une mémoire renforcée ou consolidée par l'exercice. Une bonne mémoire naturelle peut être améliorée par cet entraînement et les gens moins bien doués peuvent remédier à leur déficience de mémoire grâce à cet art⁸. »

On avait pris l'habitude de développer des techniques d'apprentissage, d'abord par la mémoire et l'exercice du *trivium*. Les enseignements avaient un caractère de sacralité et ne devaient pas s'adresser au grand nombre. Ainsi Plotin, par exemple, avait délivré ses enseignements oralement ; c'est son « disciple » Porphyre qui a édité ses textes.

On assistait à une transmission du savoir par l'oralité, certes, mais aussi en fonction d'idéologies entre religion et raison, entre théologie et philosophie, devrait-on dire, ce qui allait être une réalité structurelle dans la constitution des systèmes de connaissances. Encore présent pendant de nombreux siècles, cet éternel conflit entre théologie et philosophie aura fait couler beaucoup d'encre !

En fait, la société civile devait s'ajuster, à partir de contraintes, par le religieux : « À mesure que le christianisme est devenu la religion dominante dans l'Empire romain, et surtout une fois qu'il a été choisi comme religion d'État dans l'Empire byzantin, les empereurs se sont détournés de l'antique religion païenne, et même se sont efforcés de la réduire⁹. »

Dans ce même texte, Saffrey confirme l'hégémonie du christianisme par rapport à la philosophie : **L'interdiction de l'enseignement entraîne naturellement la destruction de la culture et de la philosophie, puisque les païens n'ont plus le droit d'enseigner selon la tradition ancestrale, et sans philosophie, plus de vertu, plus d'amitié, plus de rapports mutuels de bonne foi, plus de société civile [...]. Depuis quelque temps déjà, l'exercice de la religion païenne était devenu plus ou moins clandestin, mais à partir de 527, les temples furent détruits ou transformés en églises chrétiennes, le culte dut cesser dans ses manifestations publiques, l'enseignement fut interdit aux professeurs païens. Ils devaient ou bien recevoir le baptême, ou bien subir l'exil et la confiscation de leurs biens. En 529, les professeurs de l'École néoplatonicienne d'Athènes furent démis de leurs fonctions et partirent en exil¹⁰.**

À partir de la religion désormais « d'État », l'enseignement allait relever de l'Église : « Au V^e et VI^e siècles, du côté chrétien, on assiste au développement continu de la théologie dans un domaine de la spéculation interne à l'Église, la christologie. C'est pourquoi l'affrontement à la pensée païenne a beaucoup moins d'objet. Et d'ailleurs, sous les empereurs Théodose II pour le V^e siècle et Justinien pour le VI^e siècle, les structures de la société païenne sont en voie de disparition. Ce sont les évêques et les moines qui organisent la vie de la société¹¹. » L'enseignement ici, en Occident, se fera à partir de la religion catholique, principalement, jusqu'à la Réforme.

Jacques Verger, dans sa publication sur *Les universités au Moyen Âge*, confirme la mainmise de l'enseignement par l'Église : « Partout ailleurs, les écoles étaient entièrement aux mains de l'Église et vivaient, tant pour l'organisation que les matières enseignées, sur les principes posés depuis l'époque carolingienne. Pas d'école donc qui ne fut rattachée à un grand établissement religieux, monastère ou cathédrale¹². »

Racontant la formation des premières universités au Moyen Âge, Verger commente le concept même d'université : **À Paris, maîtres et étudiants composaient l'université, mais toute l'initiative appartenait**

aux premiers, les seconds n'étaient que les « suppôts » de l'université. À Bologne, en revanche, c'étaient les étudiants qui formaient l'université (ou plutôt les deux universités des Ultramontains et des Citramontains) et les docteurs en étaient exclus ; cela signifiait non seulement que les étudiants assuraient eux-mêmes le fonctionnement de l'université mais aussi qu'ils recrutaient les professeurs et exerçaient un contrôle constant sur la valeur et la régularité de leur enseignement et même sur leur vie privée¹³.

Une collaboration entre maîtres et élèves, un certain niveau de collectivisme... Qu'on y pense bien lorsqu'il est question de rémunération ou de frais de scolarité ! Cet extrait est à même de nous faire un peu réfléchir sur l'aspect économique de la transmission des savoirs.

Les rapports entre l'oralité et l'écrit demeurent toutefois toujours importants : Certains points, essentiels pourtant pour bien préciser les conséquences psychologiques de la formation universitaire médiévale, restent encore mal connus, en particulier le problème des rapports de l'écrit et de l'oral, du lu et du parlé dans cet enseignement [...]. Mais il est certain aussi que la mémorisation jouait un grand rôle, souvent sous la forme de recettes mnémotechniques ; les théologiens et juristes devaient pouvoir, en pleine discussion, mobiliser de mémoire le stock de références nécessaires à leur argumentation¹⁴.

Pensons ici à Raymond Lulle et ses diagrammes de mémoire qui iront jusqu'à influencer Giordano Bruno.

Jusqu'à l'arrivée de l'imprimerie, le savoir incrusté dans le livre, nommé « exemplar », pouvait être recopié par un copiste : Même ainsi, il fallait du temps pour transcrire tout un « exemplar » et les manuscrits restaient coûteux. À Bologne, il fallait de dix à quinze mois pour copier un manuscrit juridique et, même sans enluminures, il coûtait de 20 à 60 livres bolonaises, à une époque où le salaire annuel des professeurs était de 150 à 200 livres. Aussi, bien souvent, les étudiants se contentaient-ils de louer les manuscrits, de les acheter d'occasion ou de les recopier eux-mêmes. Comme il n'existait au XIII^e siècle ni bibliothèques d'université ni bibliothèques de collège (sauf à la Sorbonne), maîtres et étudiants cherchaient à se constituer une bibliothèque personnelle¹⁵.

Le savoir (rare) relevait de l'aristocratie – ou presque – car il fallait payer les diplômes, entre autres : « Pour cette raison, beaucoup d'étudiants, s'ils ne se destinaient pas à enseigner, renonçaient au doctorat et se contentaient de la licence, beaucoup moins coûteuse. À Bologne, les droits d'examen pour la licence étaient de 60 livres bolonaises ; le doctorat avec tous ses frais annexes, revenait à 500 livres et plus¹⁶. » Les conditions économiques étaient certes déterminantes : « Entourés de serviteurs, confortablement logés, pourvus de privilèges spéciaux, accédant souvent aux offices universitaires (rectorat) dont leur fortune leur permettait de supporter plus facilement la charge, les nobles tenaient une place importante dans les universités¹⁷. »

Question de pouvoir, de hiérarchie, les institutions étaient toujours sous un certain contrôle : Corporation urbaine, l'université cherche à échapper aux contraintes qui pèsent sur le reste de la population urbaine. Association de travailleurs intellectuels, vouée à la recherche et l'enseignement désintéressés, elle reste institution d'Église et si elle se soustrait au contrôle des autorités ecclésiastiques locales, c'est pour rechercher la protection de la papauté dont les fonctions (pastoration, juridiction) sont forcément différentes des siennes. Son recrutement social et géographique ne présente aucune unité. La plupart des étudiants qu'elle forme ne deviennent pas maîtres mais font carrière au service des princes de l'Église¹⁸.

L'enseignement demeurait une affaire d'Église et d'État. La société, étant confortablement structurée pour une sorte de « vie noble », reflétait ainsi une politique presque basée sur l'hérédité. Le fait d'avoir à payer les diplômes éliminait en quelque sorte les étudiants pauvres : « L'objectif fut donc moins d'éliminer totalement les étudiants d'origine modeste que de les maintenir à l'écart des facultés supérieures et surtout des diplômes¹⁹. »

Les écarts économiques justifiaient dès lors les écarts dans l'hégémonie des fonctions administratives ; le savoir se voulait accessible, ici encore, à une élite : « Il apparaît donc clairement que ce type de réglementation, très courant à la fin du Moyen Âge, ne reflète pas seulement

les difficultés économiques des docteurs en cette période de crise ; c'était aussi un moyen efficace de ségrégation sociale²⁰. »

J'insiste quelque peu sur l'université médiévale pour montrer la différence, ou les écarts, entre les conditions de diffusion du savoir, à partir de ce qu'on en a comme perception par la suite.

Eugenio Garin, spécialiste de la Renaissance, nous informe pour sa part du changement qui s'est effectué après le Moyen Âge, où la dimension « humaine » s'affirmait enfin : « L'école n'a pas pour mission de nous rendre savants en comblant notre esprit de connaissances mais bien de nous former, de nous rendre capables d'agir. D'où une attention entièrement tournée vers l'homme et une interprétation du monde à l'échelle humaine²¹. »

Un pas énorme est alors franchi, la quête du savoir outrepassant les nécessités religieuses pour s'atomiser en un rapport micro- – et macro- –cosme : c'est le positionnement humain qui s'accroît sur le plan de la dissémination des savoirs.

En parlant de la culture qui s'accomplit à la Renaissance, Garin nous expose le mandat de l'intellectuel et de l'artiste qui s'affirme plutôt par une sorte de « multidisciplinarité » : D'autre part, cet idéal de culture était étroitement lié, non seulement aux exigences de la nouvelle classe dirigeante, mais aussi au renouveau des beaux-arts ; les grands peintres, sculpteurs, architectes proclament aussi la nécessité d'une culture complète. Lorenzo Ghiberti déclare au début de ses « Commentaires » : « Il convient que le sculpteur, comme aussi le peintre, soit instruit dans tous ces arts libéraux : grammaire, géométrie, philosophie, médecine, astrologie, art de la perspective, histoire, anatomie, théorie du dessin, arithmétique. La sculpture, comme la peinture, est la science la plus ornée de toutes les disciplines et des divers enseignements ; elle est l'invention suprême parmi tous les arts : elle est faite d'une certaine méditation, laquelle s'accomplit par la matière et les raisonnements²². »

La dimension de l'éclectisme par rapport à la spécialisation témoigne du caractère expérimental des disciplines artistiques comme culturelles. Somme-nous ici à la recherche d'une alternative ?

Garin nous mentionne le cas de Guarino de Vérone qui fonda une école reconnue comme exceptionnelle : Élèves et maître vivaient en commun et Guarino était un peu comme le directeur de cette institution où « la maison, la table et les études étaient communes ». Un esprit de collaboration, de recherche, de travail en commun circulait dans le « contubernium » ; les exercices physiques et l'activité de l'esprit semblaient s'harmoniser presque d'eux-mêmes ; une éducation morale sérieuse et rigoureuse, sans jamais être dure, s'unifiait à l'étude en une unité réglée mais sans contrainte [...]. À mesure que ses élèves grandissent en âge et en doctrine, ils deviennent ses collaborateurs ; la ligne de démarcation entre ses nombreux enfants tendrement aimés et ses élèves s'estompe comme s'estompe la séparation entre ses élèves, ses amis et ses collègues les plus estimés²³.

Imitation ou originalité, respect des normes ou transgression, l'homme de la Renaissance relativise les procédés d'acquisition de connaissances. Voici, à partir de Pierre de la Ramée, Garin : Les règles de l'art doivent être expliquées alors que les préceptes doivent être exposés, répétés, discutés par le disciple et profondément imprimés dans son intelligence et sa mémoire. Cette première forme d'instruction est l'explication de l'art ; mais la pratique de l'art ainsi enseignée demande bien autre chose. C'est pourquoi l'on procède à un exercice (*exercitatio*) de deux genres : avec le premier, on fait en sorte qu'au moyen d'exemples clairs, l'élève saisisse l'esprit de l'art et se rende compte de la manière dont les modèles proposés sont exécutés avec une suprême habileté et une parfaite technique artistique. Nous appelons ce type d'exercice « analyse » parce qu'il distingue les parties de l'œuvre proposée en exemple et considère chacune d'elles selon les normes de l'art. Dans le second moment de l'exercice, après avoir appris par l'exemple comment les maîtres se servent des règles de l'art, l'élève commence à exécuter lui-même. Par imitation, quelque chose de semblable ; puis sur sa seule initiative, il fait quelque chose d'original. Cet exercice s'appelle « genèse », parce qu'il engendre et accomplit une œuvre nouvelle... Nous employons cette double façon de s'exercer, l'analyse et la genèse, dans les études de grammaire, de rhétorique et de philosophie²⁴.

Finissons au sujet de la Renaissance, où un certain humanisme s'affirme, avec Garin qui cite un extrait de Henry Home : « Sur l'influence des Fine Arts (Beaux-Arts), sur l'éducation civile d'un pays et de la société en général, cf. Henry Home, *Elements of criticism*, où l'auteur fait remarquer que seuls les Beaux-Arts peuvent sauver un peuple actif et puissant de l'étranglement et de l'égoïsme, de la perte du sens de la communauté et même de la disparition de l'amour de la patrie²⁵. » Certes, ce ne sont ici que des jalons pour les conditions de l'enseignement, principalement sur le plan artistique. Difficile aussi de donner la parole aux maîtres du passé, que ce soit chez Abélard, Comenius ou J.-J. Rousseau... La question de la transmission des connaissances est une constante dans toute l'histoire de l'humanité.

En terminant son ouvrage, Garin postule ceci : « Mais le plus important, au milieu de ce bouillonnement de traités d'éducation, dans cet entrelacs serré de polémiques, c'est le déplacement de la discussion qui passe du plan particulier des méthodes, des programmes d'études, des institutions et des écoles, à celui de la société tout entière et de sa situation historique. Une école humaniste n'est possible que dans une société juste ; une école de liberté n'est possible qu'en situation de liberté²⁶. »

Abordons en ce sens la pédagogie « Filliou ». *Enseigner et apprendre, arts vivants*²⁷ nous occupera dans les prochaines lignes. Il s'agit d'une traduction du fameux livre *Teaching and Learning as Performing Arts*. Sorti au début des années soixante-dix, après Mai 68, les situationnistes, les pratiques multiples performatives et l'art en autoanalyse de ses propres constituantes, cette publication, étonnante par son titre et son corpus, sera ici étudiée sous l'angle des rapports, surtout entre auteurs et spectateurs. Certaines idées peuvent soulever de nouvelles tentatives dans les domaines de la création, en particulier. La pagination de quelques-uns des grands principes se trouvent pour cette section entre parenthèses.

« Cette étude a pour but de montrer comment résoudre – ou du moins atténuer – certains problèmes inhérents à l'enseignement et à l'apprentissage, en appliquant des techniques de participation élaborées par les artistes dans des domaines tels que : happenings, événements, poésie d'action, environnements, poésie visuelle, films, performance de rue, musique non instrumentale, jeux, correspondance... » (p. 11) La nomenclature n'a pas besoin d'explication.

« En ce siècle, tout semble avoir été dit à propos de l'art, et nous faisons ce que nous voulons. À présent, il devient nécessaire d'incorporer la leçon de l'art en tant que liberté de l'esprit dans la vie quotidienne de chacun, afin que celle-ci devienne un art de vivre. » (p. 23) Depuis la révolution industrielle, principalement, les institutions se calquent sur des modèles économiques et industriels. Cela insinue qu'il faut se spécialiser et implique que l'on doive s'éloigner des anciens modèles d'apprentissage. Je crois aussi qu'il convient de transformer la manière de penser que nous procure la liberté dans la création. Filliou envisageait la mise sur pied d'une sorte d'Institut de Création : **Je pense que l'université a besoin d'un Institut de Création permanente. C'est là qu'on chercherait la solution des problèmes et que les étudiants se développeraient et mûriraient comme bon leur semble. En outre, je pense que sa gestion devrait incomber à des artistes invités (qui agiraient comme des catalyseurs et qui n'auraient pas d'autre contact avec l'institution universitaire) et aux étudiants. Pourquoi un Institut de Création permanente (qui pourrait aussi porter un autre nom, à condition d'être bien un institut de la création permanente) ? À la question d'un étudiant « mais au fond, quel est le problème ? », j'ai répondu que l'éducation telle qu'elle existe aujourd'hui, ou telle que je m'en souviens, transforme généralement les jeunes en spécialistes et en imbéciles ; que pour développer un don pour la vie, ils feraient mieux de prendre la route au lieu de suivre une formation universitaire. (p. 43-44)**

Filliou a écrit après la Beat Génération, cela se voit. Après Mai 68, l'« imagination au pouvoir » demeure tout un slogan !

« Je crois qu'il est possible d'élaborer un système révolutionnaire à partir des motivations et des valeurs authentiques de l'artiste. J'en mentionnerai quatre : l'innocence et l'imagination d'une part, la liberté et l'intégrité d'autre part. (Toute personne qui présente ces qualités

est à mes yeux un artiste, qu'elle produise des œuvres d'art ou des pastèques.) » (p. 47) L'artiste tombe non plus sous la considération de l'ouvrier et son produit, mais plutôt se veut un manipulateur de processus : **Rendre les œuvres d'art accessibles au plus grand nombre. Qu'une peinture ou une sculpture décore la maison d'un homme riche est sans intérêt. Il faudrait exposer les œuvres d'art au niveau de la rue, dans les vitrines des grands magasins par exemple, afin que tout le monde puisse les voir en passant. Les poètes, même quand ils sont publiés, ont un public restreint ou inexistant. Il faudrait publier leurs poèmes dans les journaux et magazines à grand tirage (à l'exception des chansons, qui touchent un grand public), les faire passer au cinéma et à la télévision. Mais les industries de l'enregistrement, du film et de la télévision sont de gigantesques complexes commerciaux régis par les lois du marché. Je veux dire que les activités dans ce domaine ne réussissent pas à créer un nouveau mode de vie, un art de vivre. (p. 81)**

[...] Si l'enseignement et l'apprentissage deviennent des arts vivants – et si les artistes participent à cette mutation – l'art deviendra participatif et anticipatif. À quoi participera-t-il ? À l'organisation des loisirs. Au changement de notre environnement. À la transformation de la structure de notre esprit. Qu'anticipera-t-il ? La nouvelle organisation du monde, une fois que la structure de notre esprit aura changée [sic]. L'art ne doit pas se développer dans le vide, en se référant exclusivement à l'art, de toute façon, nous ignorons ce qu'est l'art. La seule référence doit être la vie et vivre. (p. 93)

Toujours dans le livre de Filliou, lors d'un entretien avec John Cage, ce dernier prend position sur la transmission du savoir : **Dans l'ancien système éducatif, la grande erreur était non seulement ce que j'évoquais plus haut, la bureaucratie, l'attribution de diplômes et tout le reste, mais aussi le principe en fonction duquel ces diplômes étaient attribués et cette bureaucratie organisée : la transmission de haut en bas non pas d'un dialogue se déroulant au sein d'une personne ou d'un groupe de personnes, mais plutôt d'un troisième corpus de matières qui, théoriquement, devrait être transmis. Ce qui permettrait aux gens de se corriger les uns les autres. (p. 118)**

Dialogue plutôt qu'imposition d'un savoir, la transmission s'effectuerait dans un assemblage, comme un partage.

L'entretien date de la fin des années soixante et Cage témoigne d'une grande perspicacité au sujet de la technologie : « Nous savons que nous approchons d'une situation où il ne sera plus nécessaire de se souvenir de quoi que ce soit, parce que les machines se souviennent parfaitement. Nous n'aurons même plus besoin d'avoir des livres autour de nous parce que nous serons bientôt capables de trouver tous les livres dans les bibliothèques mondiales, qui dépasseront de loin toutes les bibliothèques que nous pourrions nous-mêmes constituer. » (p. 120) Ouf ! quel prophétisme ! Je pense entre autres à Google...

Cage continue à développer sur le système d'enseignement américain, qu'il connaît bien de l'intérieur : **Parce qu'aux États-Unis, le système éducatif est déterminé par tout ce qui touche à la politique et à l'économie. Toutes ces choses qui sont transmises comme si c'était ce qu'il nous fallait apprendre sont en vérité des moyens pour nous contraindre à entrer dans le système social établi. C'est pourquoi le système éducatif tel qu'il existe à l'heure actuelle déforme et asservit l'esprit. Tu veux savoir quelle est la chose fondamentale qui m'intéresse ? Selon moi, la chose fondamentale serait, en quelque sorte, de faire ce qui nous vient à l'esprit. Sans déterminer à l'avance ce que ce sera. (p. 125-126)**

Jusqu'à quel point la transmission du savoir comporte-t-elle des affinités avec l'économie ? Ne parle-t-on pas de l'« économie du savoir » en parlant des institutions d'enseignement ? Cage croit que les machines vont enlever de plus en plus de travail – et il a raison ; à la fin des années soixante, c'est prémonitoire – et que nous n'aurons peut-être plus besoin des institutions : « Nous ne voudrions pas vivre dans des universités telles que nous les connaissons. Nous devons donc changer les universités afin qu'elles deviennent des lieux que nous aimerions, comme nous aimons aujourd'hui notre vie d'artiste, anarchique et sans règles. » (p. 128)

Il confronte aussi les notions de continuité et de flexibilité, ce qui n'est pas loin des arguments sceptiques, à la grecque : **Or, quand**

nous pensons à l'éducation actuelle, nous savons d'emblée que notre système éducatif, tel que nous le connaissons, se fonde sur des valeurs de continuité : il a même toujours résisté à l'aspect le plus récent de la continuité, l'avant-garde. Mais nous ne voulons pas de ces valeurs de continuité, elles ne servent à rien. Nous avons besoin des valeurs de flexibilité. (p. 132)

De retour à Filliou, il évoque la « Non-École de Villefranche » dont le programme est : « Échange insouciant d'information et d'expérience ; ni élève, ni maître ; parfaite licence, parfois parler, parfois se taire. » (p. 223)

Et Filliou d'énoncer par la suite ses grands principes, surtout le « Réseau éternel », celui des artistes : **En pratique, pour faire prendre conscience aux artistes qu'ils font partie d'un réseau et que, par conséquent, ils feraient bien de laisser tomber leur assomant esprit de compétition, nous voulons, quand nous faisons une performance, annoncer conjointement les performances des autres artistes. Mais cela ne suffit pas. L'artiste doit également réaliser qu'il fait partie d'un réseau plus vaste, La Fête Permanente, qui bat son plein autour de lui, toujours et partout dans le monde. Sous la rubrique des performances alternatives, nous annoncerons également des événements tels que fêtes privées, mariages, divorces, procès, funérailles, travail d'usine, circuits en autocar pour visiter des villes, manifestations pour les Noirs ou contre la guerre au Vietnam, bistrot, églises, etc. Nous pourrions même aboutir à une cérémonie télévisée diffusant La Fête Permanente dans le monde entier.** (p. 226)

Cette publication, la version française, s'intéresse, comme son titre l'indique, à la dimension de l'enseignement et elle comporte des entretiens avec John Cage, Ben Patterson, Allan Kaprow, Marcelle Filliou, Vera, Bjössi, Karl Rot, Dorothy Iannone, Dieter Roth et Joseph Beuys, parmi les principaux. Mais pour simplement conclure avec Filliou – et d'ailleurs je conseille la lecture complète de son livre –, je joins les mots d'Anne Moeglin-Delcroix, en postface : **Ne pas se méprendre : il n'est pas question d'une pédagogie de l'art, mais d'une pédagogie par l'art, d'une pédagogie qui propose l'art comme méthode générale et l'artiste comme éducateur par excellence. Cette fonction éducative conférée à l'art présuppose une redéfinition conjointe et de l'éducation et de l'art. D'un côté, le but de l'éducateur n'est plus d'inculquer des savoirs, mais d'apprendre à l'homme à être pleinement homme ; de l'autre, le but de l'artiste n'est plus de créer des objets, mais, lit-on dans « Teaching and Learning », de « se créer soi-même ». Si l'on réunit les deux propositions, il faut conclure que l'art lui-même est avant tout art d'être homme, « art de vivre » dit Filliou, retrouvant l'ancienne formule des moralistes en même temps que l'acception première du mot « art », au sens large de savoir pratique. (p. 257)**

Plus loin, l'art s'apparente à l'investigation philosophique : **C'est du reste à la lecture de certains philosophes, voire de mystiques, que l'on saisit le mieux comment Filliou, en demandant à l'artiste d'être le poète de lui-même et d'aider autrui à le devenir à son tour, incarne, à sa façon certes singulière, la permanence ou la renaissance de l'aspiration de l'homme à cette harmonie intérieure qui est peut-être la vraie beauté.**

Et Anne Moeglin-Delcroix de comparer ce travail avec Plotin dans sa postface sur Filliou... La boucle semble bouclée... C'est donc un art de vivre que nous propose l'« attitude artistique » dans son rapport vital. On rejoint ici Hadot qui nous rappelle que cette notion grecque de philosophie s'appliquait plus à une immersion dans le vécu qu'à une accumulation de connaissances : « C'est ainsi que j'ai été conduit à me représenter que la philosophie n'était pas une pure théorie, mais qu'elle était un mode de vie²⁸. »

La transmission du savoir comme activité ludique et comportementale contribue à une transformation autant de la fonction d'auditeur que de celle d'émetteur. L'artiste actuel – au moment de la rédaction de ce texte – renoue avec la multi- et l'interdisciplinarité. En ce sens, de plus en plus, il s'agit d'une mise en forme des qualités du vécu. Les axes de pratique, comme les disciplines, sont variés, et il est dorénavant nécessaire d'y inclure des méthodologies de réflexion. L'artiste actuel a probablement plus besoin de faire fonctionner son cerveau que ses mains.

Or, les méthodologies sont des ressources importantes. L'anthropologie, la philosophie, la sociologie, l'ethnologie... devraient être plus appropriées à un développement de la personne-artiste qu'un enseignement technique, tel le dessin, la peinture, le moulage, les matériaux. Il s'agit d'un imaginaire à mettre en application et, au moment où Internet a surclassé les vieilles technologies et où l'accélération des médias sociaux est fulgurante, le besoin d'avoir accès à des méthodologies en processus plutôt que l'application de techniques mécaniques et matérielles se fait sentir de plus en plus.

Le philosophe-artiste, pour reprendre le beau titre du livre de Jean-Noël Vuarnet, rejoint Hadot, Plotin et Filliou : « Le philosophe-artiste ne détruit et ne construit pas que lui-même : il invente, pour soi et pour autrui, de "nouvelles possibilités de vie". Sculpteur d'hommes [on n'est pas très loin de la sculpture sociale de Joseph Beuys], le philosophe-artiste façonne, éduque et sélectionne²⁹. » Dans la transmission des savoirs, l'originalité reste une ouverture qui se nomme « création ». Les modèles sont des transformables qui colportent de nouvelles approches méthodologiques et qui paradoxalement témoignent d'une certaine léthargie sur le plan institutionnel.

Il faut donc sortir l'art de son armure institutionnalisée. La tradition du compagnonnage reste une possibilité historiquement vérifiable. Ce type d'association est une solution envisageable à l'encontre d'une doctrine comme une outre à remplir ; une espérance dans le développement d'un imaginaire débridé, à la conquête de nouveaux processus et d'une transformation de la nature de l'activité artistique et de ses limites ; une autre face de l'art possible par une insémination dégagée des contraintes de l'économisme et de ses tentacules idéologiques et politiques. ◀

Notes

- 1 Eugenio Garin, *L'éducation de l'homme moderne, 1400-1600*, Fayard, 1968, p. 79-80.
- 2 Jamblique, *Vie de Pythagore*, Les Belles Lettres, coll. « La roue à livres », 2011, p. 41-42.
- 3 *Ibid.*, p. 7.
- 4 *Ibid.*, p. 121.
- 5 Pierre Hadot, *La philosophie comme manière de vivre : entretiens avec Jeannie Carlier et Arnold I. Davidson*, Albin Michel, coll. « Livre de poche », 2010, p. 93-94.
- 6 *Ibid.*, p. 97.
- 7 Pierre Riché et Jacques Verger, *Des nains sur des épaules de géants : maîtres et élèves au Moyen Âge*, Tallandier, 2006, p. 48.
- 8 Frances A. Yates, *L'art de la mémoire*, Gallimard, coll. « NRF », 1975, p. 17.
- 9 H. D. Safferey, *Le néoplatonisme après Plotin*, Librairie philosophique J. Vrin, 2000, p. 208.
- 10 *Ibid.*, p. 213-214.
- 11 *Ibid.*, p. 230.
- 12 Jacques Verger, *Les universités au Moyen Âge*, PUF, coll. « Quadrige », 1973, p. 10.
- 13 *Ibid.*, p. 48.
- 14 *Ibid.*, p. 62-63.
- 15 *Ibid.*, p. 64.
- 16 *Ibid.*, p. 66.
- 17 *Ibid.*, p. 69.
- 18 *Ibid.*, p. 76-77.
- 19 *Ibid.*, p. 177.
- 20 *Ibid.*, p. 178.
- 21 E. Garin, *op. cit.*, p. 80.
- 22 *Ibid.*, p. 114.
- 23 *Ibid.*, p. 127-128.
- 24 *Ibid.*, p. 162.
- 25 *Ibid.*, p. 232.
- 26 *Ibid.*, p. 250.
- 27 Robert Filliou, *Enseigner et apprendre, arts vivants*, Archives Lebeer Hossmann, 1998, 264 p.
- 28 P. Hadot, *op. cit.*, p. 69.
- 29 Jean-Noël Vuarnet, *Le philosophe-artiste*, Éditions Léo Scheer, coll. « Lignes », 2004, p. 124.

RICHARD MARTEL est producteur et déstabilisateur. Il écrit, performe, fait de l'installation, de la vidéo, s'occupe de diffusion, organise et dissémine l'art par l'entremise du Lieu, centre en art actuel et de la revue *Inter, art actuel*. Il a réalisé plus de 250 performances dans plus de 40 pays...