

**Journées d'étude des Conservatoires de France
Construction du sens critique : la responsabilité des établissements
d'enseignement artistique**

Intervention de Catherine Kauffmann (jeudi 3 février 2022)

catherinekauffmann@club-internet.fr

« Transmettre l'esprit critique : un impossible ? »

« **Le bon sens est la chose la mieux partagée du monde, elle est naturellement égale en tous les hommes. Pourtant, ce n'est pas assez d'avoir l'esprit bon, mais le principal est de l'appliquer bien**¹ » Ces propos de Descartes ouvrent *Le discours de la méthode*. Le bon sens a ici le double sens de *sagesse* (ce que l'esprit discerne avec clarté) et *désir de savoir*. Descartes souhaite donc, par une méthode rigoureuse et rationnelle, étendre la lumière naturelle du discernement humain. Avoir la pensée prompte et l'aptitude à distinguer le faux du vrai tant dans l'action que dans la connaissance, cultiver les « perfections » de l'esprit qui augmentent ce don nous ayant été donné par la nature, tels seraient les tâches d'une éducation du genre humain. Il faut, conformément à ce que fut le parcours personnel de Descartes, fonder une nouvelle éducation de l'esprit.

En effet, Descartes propose de recommencer à fonder la connaissance sur des bases nouvelles, tant il lui semble nécessaire de procéder à un examen critique du *cursus* scolaire. « **Il y a déjà quelques années que je me suis aperçu que, dès mes premières années, j'avais reçu quantité de fausses opinions pour véritables, et que ce que j'ai depuis fondé sur des principes si mal assurés, ne pouvait être que fort douteux et incertain ; de façon qu'il me fallait entreprendre sérieusement une fois dans ma vie de me défaire de toutes les opinions que j'avais reçues jusqu'alors en ma créance et commencer tout de nouveau dès les fondements si je voulais établir quelque chose de ferme et de constant dans les sciences**². » C'est alors la méthode du doute que va adopter Descartes.

¹ René Descartes – *Discours de la méthode* – Première partie.

² René Descartes – *Méditations métaphysiques* – Première méditation.

On pourrait ainsi considérer que cette attitude critique qui consiste à sortir d'une certaine naïveté, c'est-à-dire de ce que Descartes appelle lui-même l'âge de l'enfance de la raison, corresponde au paradigme de ce que l'on nomme aujourd'hui le sens critique.

Or, ce qui m'intéresse de relever dans cette expression « *sens critique* » c'est l'oxymore qu'elle contient et par là son caractère profondément paradoxal. Aller dans un sens tout en critiquant un certain sens.

Voici donc quelques enjeux problématiques à repérer dans cette idée de *sens critique* :

Si l'on peut, comme le fait Descartes, parler de bon sens à cultiver, à perfectionner, si l'on vise une pensée vraie, des fondements certains, voire, nous en reparlerons évidemment, du bon goût, cela suppose qu'il y ait un sens, une direction attendue, une finalité à atteindre, une orientation précise et juste de l'esprit, et donc que le bon sens suppose ce que l'on appelle une finalité axiologique, c'est-à-dire qui dispose les facultés de l'esprit dans le bon ordre, selon la bonne harmonie, la bonne méthode, la juste cohérence, les bonnes valeurs, cela afin de parvenir à grandir en sagesse et en discernement.

Or, on sent là à quel point ces notions contiennent une dimension normative. Il y aurait de l'avoir à être et du sens à imiter, ce sens du bon sens à suivre afin d'éliminer le mauvais, un bon sens à éduquer depuis un autre qui lui, saurait où se situe le bon sens. L'éducateur, le maître, cet autre de l'élève, l'élevant par définition au bon sens au bon goût, détiendrait cette autorité du discernement, dans la mesure justement où il saurait quel est le sens à suivre. Ainsi, le sens critique, s'il n'a pour but que de perfectionner le bon sens de l'élève, n'est-il pas retors voire pernicieux ? Plus précisément, le sens critique peut-il être instauré, appelé, sollicité de l'extérieur afin que s'élève, qu'émerge en l'élève ce qui serait en lui le bon sens auquel cet élève ne serait pas encore parvenu ?

Cette question soulève le problème majeur de la valeur. De quelle valeur universelle de la vérité détenue par un savant, par quelqu'un de plus expérimenté, qui a la maîtrise et imposerait à l'enseigné une forme, une règle, une droiture, peut-on parler ici ? Car, de la règle à la norme et de la norme au conformisme, les différences sont ténues. Comment alors pouvoir tel que semble le proposer Descartes concilier une pensée en contestation, une pratique de la philosophie ou toute autre pratique comme étant à la fois dissidente (le pouvoir de dire non aux maîtres qu'appelle Descartes) et viser en même temps la finalité du bon sens ou du bon goût à faire éclore chez

l'enseigné ? La réponse de Descartes a consisté à se désolidariser de ses maîtres, pour par lui-même et seul, trouver une méthode nouvelle, un fondement autre, mettant en doute tout l'héritage philosophique.

Mais cette réponse contient un écueil : le doute de tout, la remise en cause de toute valeur ne conduit-elle pas à l'enfermement solipsiste : penser ou créer sans le monde et sans les autres, sans l'espace d'expérience proposé par les maîtres n'est-ce pas s'exposer aux risques d'une posture stérile ? Ainsi, à entendre cette préconisation de penser ou de créer seul ne risque-t-on pas de sombrer dans ce que l'on a pu appeler l'égoïsme logique d'une pensée close sur elle-même, enfermée à force de jouer la dissidence, inapte à pouvoir continuer les héritages ?

Comment sortir du paradoxe qui consisterait soit d'un côté à suivre un bon sens déterminé par le maître et risquant de se résumer au sens commun et donc normatif, soit de l'autre à ne pas suivre le maître, à connaître ou créer de façon originale, dissidente ? Ne conviendrait-il pas d'abord de réfléchir d'abord à la place qu'occupe le maître ou qu'il est censé occuper, selon ce sens commun, justement ?

A quelle place l'éducateur est-il assigné par le sens commun ?

Pour penser le sens critique en lui-même, il semble qu'il faille d'abord être éveillé, alerté sur ce qu'est le sens commun, contenu dans l'idée même d'avoir le pouvoir de conduire vers un bon sens. Le sens commun signifie ce qui est convenu, accepté sans être examiné, communément admis, par le plus grand nombre. Or pour ce qui concerne l'éducation, ce que le sens commun suppose, c'est que le maître est une figure de l'autorité : autorité de son expérience, de son savoir. Et en tant que tel il tient une place, si ce n'est de domination, à tout le moins prédominante. Quand bien même et en toute bonne foi il joue de modestie et n'impose pas avec force, il est de fait, qu'il le veuille ou non, à une place prédominante face à l'élève. Cela d'autant plus que les proches, l'entourage attendent qu'il en soit ainsi. Alors, face à cette relation où sont en jeu des rapports de domination, d'autorité voire de pouvoir, et que pour autant s'y s'engage une profonde responsabilité, celle de former des personnes, ne conviendrait-il pas que ce soit plutôt le maître qui soit éduqué, c'est-à-dire qu'il puisse faire retour sur lui-même afin d'envisager de sortir de ce sens commun, de se démettre de sa place, qu'il puisse

entendre la nécessité de se départir de la relation maître et élève où l'un domine l'autre, mais où surtout une valeur serait enseignée comme étant supérieure à l'autre.

Afin de mieux entendre cette possibilité de se démettre de cette place à laquelle le sens commun assigne le maître, je voudrais me tourner vers Freud. Dans la préface à *Jeunesse à l'abandon – La psychanalyse dans l'assistance éducative*, de A. Aichhorn - auteur ayant occupé de longue années la charge administrative de directeur d'établissements d'assistance municipaux pour des pupilles – Freud évoque le rôle que la psychanalyse pourrait apporter afin de contribuer à une pratique discernée de l'éducation. Or, Freud dénie ce rôle à la psychanalyse. Elle ne peut en aucun cas apporter des recettes pédagogiques ou des méthodes pour élever un enfant. Cela parce qu'elle ne peut que constater ces paradoxes en jeu dans le rapport à l'enfant supposant ce métier qu'est d'enseigner. Dans cette préface, donc, Freud sent bien et depuis fort « **longtemps déjà** », et cela selon une boutade dit-il qu'il a fait sienne « **qu'il y a trois métiers impossibles : éduquer, soigner, gouverner**³ ». S'il y un impossible dans ces trois métiers, c'est parce que l'éducateur, le gouvernant, ou le soignant au nom d'un devoir être ou d'un mieux être, sont exposés à pouvoir user de ce que l'on nomme en philosophie « une violence instauratrice », c'est-à-dire celle qui présuppose qu'il faille atteindre à une transformation de l'être dont on a la charge afin de le corriger, de le civiliser, de lui faire dépasser ses habitudes. Là peut donc s'entendre la puissance accordée à l'éducateur de redresser, de rendre droit, de détordre.

De l'apprentissage à l'orthopédagogie l'écart peut être tenu. Là que se situe cet impossible métier de l'éducateur, là où en contraignant le désir de l'autre, on est toujours exposé au risque d'exercer sur lui une domination et de rater définitivement la possibilité de faire éclore un sens créatif ou critique, celui-ci passant nécessairement par un espace de liberté, par l'expression de son désir voire de sa pulsion, nécessitant la possibilité de s'exprimer contre le maître.

Toutefois, si Freud refuse que la psychanalyse ne devienne une prescription à l'usage des éducateurs, il envisage néanmoins une voie pour penser au mieux cet impossible et le reconsidérer grâce au concept de *sublimation*. Il affirme : « **L'analyse a mis en évidence chez l'enfant, mais aussi chez le rêveur et l'artiste, les forces des pulsions et les tendances qui donnent à l'enfant sa marque propre pour en saisir l'opportunité et les conduire vers les voies de développement qui mènent à la**

³ Sigmund Freud – Préface à « Jeunesse à l'abandon » 1925, OC Vol. XVII, Éditions Puf, p. 159.

maturité de l'adulte⁴ » Se servir de l'opportunité des forces de pulsions dans l'éducation, Freud l'affirmait déjà dès 1913 avec force. Il le dit ainsi : **« La psychanalyse a souvent eu l'occasion d'apprendre à quel point la sévérité indubitablement sans discernement de l'éducation participe à la production de la maladie nerveuse, ou au prix de quel préjudice de la capacité d'agir et de la capacité de jouir, la normalité exigée est acquise⁵. »** Pour préciser ensuite **« Elle peut aussi enseigner quelle précieuse contribution à la formation du caractère fournissent ces instincts asociaux et pervers de l'enfant, s'ils ne sont pas soumis au refoulement, mais sont écartés par le processus dénommé sublimation de leurs buts primitifs vers des buts plus précieux⁶. »**

Précisons donc les mécanismes psychiques en jeu dans l'éducation là où se situe l'interaction entre répression et sublimation. Le *sur-moi* c'est-à-dire la censure ne peut se mettre en place que grâce à la pression éducative. Pourtant, l'homme est un animal qui ne renonce jamais. Il est donc nécessaire de penser un principe qui permettrait de concilier d'une part la répression et d'autre part le désir, celui-ci étant le lieu de la créativité et de la singularité. Or, il est impossible d'étouffer ces forces pulsionnelles contenues dans le refoulé. C'est alors la sublimation qui permettrait de résoudre le paradoxe. Freud définit donc la sublimation comme le processus qui dévie les forces instinctives vers des buts précieux c'est-à-dire socialement acceptables. L'art est un exemple paradigmatique de ces buts précieux : utilisant sa force pulsionnelle, son énergie, l'artiste sublime ses pulsions chaotiques, primitives, désordonnées et les transfère vers son œuvre. Or, Freud montre bien que ce renoncement n'a de puissance créatrice que s'il est intériorisé. Certes, il est suscité par l'éducateur, mais ne provient que d'un renoncement qui s'intériorise au fur et à mesure de la maturité acquise. Il s'agit d'une répression introjectée par le sujet qui en entend les enjeux d'adaptation sociale. Il ne s'agit donc pas d'opposer la répression à la sublimation, mais au contraire de montrer que la sublimation n'est que l'état qui succède à une phase de répression préalable et transitoire. En effet, l'individu ne peut utiliser son énergie libidinale vers des processus de création intellectuelle ou artistique, que s'il a, au préalable, intériorisé et surtout compris la nécessité du renoncement. Ainsi on peut considérer que la répression est une interdiction provenant d'une pression extérieure mais s'intériorisant,

⁴ *Ibid.*

⁵ Sigmund Freud, *L'intérêt que présente la psychanalyse*, 1913, OC Vol. XII, Éditions Puf, p. 125.

⁶ *Ibid.*

la sublimation, elle, consistant à réunir les pulsions, socialement dangereuses avec la créativité socialement valorisée. Autrement dit « **l'humus de nos plus mauvaises dispositions** », se confronte à l'éducateur, figure de l'autorité, provoquant par des « **formations réactionnelles** », c'est-à-dire la possibilité de la sublimation, des vertus les plus sublimes, dit Freud.

L'éducateur doit donc prendre conscience de tous ces enjeux. Savoir qu'ils se jouent inconsciemment, c'est-à-dire à l'insu du sujet. Il doit alors avoir, dit Freud, une compréhension intuitive de ce qui est à l'œuvre chez l'enfant, accepter notamment et il le dit ainsi « **qu'il reste une énigme inaccessible**⁷ », énigme d'autant plus impénétrable qu'elle échappe évidemment à l'enfant lui-même, celui-ci étant en prise lui-même à une régulation de ses désirs et de ses tendances, à son insu. C'est donc l'éducateur qui doit dit Freud « **se soumettre à une analyse et la vivre sur sa propre personne**⁸. » Se soumettre à l'analyse serait ainsi entendre que la force pulsionnelle, source de désordre et de résistance voire de rébellion de l'enfant à l'égard de celui qui le contraint ne doit aucunement être évincée mais au contraire qu'elle sert à l'éclosion créatrice. Cela suppose concrètement d'accepter que l'enfant conteste, critique, détourne, désarçonne.

Ce n'est alors certainement pas un hasard si Freud associe - dans son propos à l'adresse de Aichhorn venu lui demander des conseils en matière d'éducation -, si Freud donc, associe dans sa réponse sans réponse l'enfant, le rêveur et l'artiste comme étant plus particulièrement sensibles à ces force pulsionnelles dont il ne s'agira dès lors qu'aider à les orienter vers une énergie féconde et fertile au regard du processus de la sublimation à destination artistique.

Mais est-il vraiment possible d'orienter cette énergie féconde ? Peut-on vraiment agir sur ces forces pulsionnelles sans tomber à nouveau dans l'orthopédagogie ? Prendre conscience de ces mécanismes inconscients en jeu chez l'enfant, suffit-il à sortir de l'impossible paradoxe entre laisser être et conduire et guider à la maturité, cela en ayant à l'esprit qu'il s'agit d'apprendre à l'enfant à résister à l'adulte qui oriente, mais aussi à la norme qu'il transmet nécessairement afin que par là il puisse s'ouvrir par lui-même à son propre sens créatif ?

⁷ Sigmund Freud – Préface à « Jeunesse à l'abandon » 1925, OC Vol. XVII, Éditions Puf, p. 160.

⁸ *Ibid.*

Le sens critique ou l'originalité d'un sens inédit

Le sens critique s'apparente profondément au sens créatif. Ce que la pulsion a de désordonnée et d'opposition par rapport à la norme éducative, celle-ci étant critiquée, ouvre sans conteste à la possibilité de la créativité et de l'affirmation d'une originalité. L'originalité, rappelons le, se définit par le caractère de ce qui est nouveau mais aussi peut être comprise comme l'excentricité, l'étrangeté voire la bizarrerie. L'originalité décentre, ex-centre. Elle conteste la norme et rejette le modèle. C'est sans conteste et là encore du côté de l'artiste que, selon Kant, peut véritablement s'entendre l'originalité.

Kant affirme sans ambiguïté que l'artiste ne peut être éduqué. Si l'on pouvait s'attendre du côté de Freud que la psychanalyse ne soit d'aucun secours pour donner des recettes et méthodes afin d'éduquer, cela semble plus surprenant du côté de Kant, le père de l'impératif catégorique, lui-même catégorisé du côté de la rigueur et de l'ascèse face aux désirs et aux plaisirs que l'on doit contrôler et réguler. Mais là encore il ne s'agit que d'un Kant du sens commun. A déconstruire. Car, c'est bien du côté de l'artiste que le philosophe du XVIIIème se tourne pour penser l'impossibilité de la transmission du sens artistique, présent en ce qu'il appelle le génie. Mais attention, selon Kant, le génie n'est pas l'homme. Il n'est pas conformément à ce qu'en dit la tradition Antique celui qui aurait reçu un don de Dieu. Car cela supposerait que le génie inspiré n'aurait qu'à se soumettre à une force assimilable à une contrainte. Si ce n'est l'éducateur qui élève, alors ce serait un Dieu qui dicterait l'œuvre, faisant taire la responsabilité du créateur cela par la contrainte qu'il impose à celui qui obéit. Le génie ne caractérise donc pas l'artiste selon Kant, mais il est plutôt défini comme « **le talent naturel qui donne ses règles à l'art.** ». Or, du fait que l' « **on ne devrait appeler art que la production par la liberté⁹** », alors le talent de l'artiste ne provient pas d'une puissance extérieure, qui s'impose. C'est en fait selon Kant un don, mais ce don est intérieur à chacun, simplement celui de l'agencement de certaines de nos facultés internes, provenant de la nature de notre esprit, cet agencement étant plus particulièrement aiguisé chez certaines personnes, ce qui en fait des personnes qui se caractérisent, donc, par leur originalité. La première propriété du génie, précise en effet fortement Kant, c'est donc de ne jamais être dans l'imitation, mais d'adopter sans même que cela soit un effet de la volonté, une créativité inédite, hors du commun. Kant donne alors une seconde formulation du génie : « **le génie est la disposition innée de l'esprit par laquelle la nature (de**

⁹ Emmanuel Kant, *Critique de la faculté de juger*, « Analytique du sublime » § 46, Éditions Vrin, p. 204.

l'esprit) donne ses règles à l'art¹⁰. » Ainsi si tout art suppose des règles, ce n'est certainement pas l'éducateur qui doit les lui donner : **« car aucun Homère, aucun Wieland, ne peut montrer comment ses idées surgissent et s'assemblent dans son cerveau, parce qu'il ne le sait pas lui-même¹¹.** » Il ne peut y avoir de concept objectif du jugement de goût du côté du spectateur, pas plus que l'artiste ne sait quelles règles il a suivies pour créer. Ces règles émanant du talent naturel des dispositions de l'esprit de l'artiste, elles sont impossibles à transmettre. Apprendre les règles de l'harmonie ne fera jamais un compositeur. Celui-ci crée, invente, sans aucune conformité avec les prescriptions des traités de composition. Aucun exercice scolaire ne peut y parvenir. De nouvelles règles sont ainsi inventées, inédites.

Ces règles novatrices dues à l'agencement de l'esprit se produisent ainsi chez la personne talentueuse : les deux facultés que sont l'entendement et l'imagination, présentes en chacun de nous, se rencontrent chez l'artiste de façon particulièrement heureuse. En l'artiste, l'imagination, puissance d'invention et de liberté, n'est plus soumise aux règles de l'entendement, puissance d'ordre par la catégorisation qu'il suppose. L'imagination y est libre et spontanée donc créatrice. C'est elle qui en quelque sorte donne d'autres règles. Ce n'est que dans l'art que peuvent se jouer ce libre jeu des facultés. C'est pourquoi la création n'est pas un pur délire, elle n'est pas l'œuvre du hasard, puisque si l'imagination est libre par rapport à l'entendement elle ne s'oppose pas pour autant à l'entendement. C'est celui-ci qui permet que se créent de nouvelles règles, non dictées par une quelconque extériorité, mais ressenties en lui-même par l'artiste. Des règles originales. En l'artiste, ces deux facultés s'accordent pour rendre possible une harmonie naturelle qu'on ne peut commander de l'extérieur.

Loin de Descartes selon lequel le sens critique est méthodiquement associé à un doute hyperbolique, mais proche de Freud lorsqu'il affirme que la coïncidence entre la répression (ici l'ordre dicté par l'entendement) et la sublimation (ici la puissance créatrice de l'imagination) ne peut se commander de l'extérieur, Kant pense l'impossible de l'éducation artistique. L'art d'école est ainsi décrié par le philosophe. Il s'agit donc simplement de permettre les conditions de l'écllosion des plus grandes dispositions. L'éducateur est là simplement, déjà spectateur. A tout le moins peut-il faire fructifier

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Emmanuel Kant, *Critique de la faculté de juger*, « Analytique du sublime » § 47, Éditions Vrin, p. 206.

cette éclosion, en la repérant. Il doit en quelque sorte faire silence et observer l'émergence de ce jeu de libres facultés de celui qui crée.

Ainsi, et par l'éclairage de ces deux positions freudienne et kantienne mises en parallèles nous entendons plus fort combien le bon sens ne peut être présupposé de la part d'un éducateur, pas plus qu'il ne gagnera à imposer des règles de composition ou de méthodes ; combien donc le sens créatif suppose au contraire un sens critique comme présent à celui qui l'insuffle à son œuvre, contre les courants, normes ou écoles auxquels il participera ; mais combien aussi ce sens critique ne peut être ni imposé de l'extérieur, ni même être repéré par celui qui crée, étant lors de sa production presque absent à tout sens, qu'ils soient commun, bon ou critique.

Nous sommes donc reconduits à cet impossible de la transmission du sens critique, du sens créatif, de l'originalité et donc confrontés à une aporie : même si la sublimation et la disposition naturelle des talents sont repérés comme étant ce qui prévaut à la création artistique, nous ne pouvons toutefois pas transmettre ces éléments. Ce sont en effet des mécanismes psychiques (Freud) ou de l'esprit (Kant) qui se jouent à l'insu même de celui qui crée. Alors comment sortir de cette impasse ?

La question fait retour ainsi : où le professeur, l'éducateur, le maître se situe-t-il dans ce processus ? De quel nom peut-il dès lors se faire appeler ? Depuis ce nouveau à l'œuvre, peut-il vraiment espérer faire fructifier cet agencement heureux de l'imagination et de l'entendement afin de provoquer l'éclosion de cette originalité chez l'élève ? Comment peut-il envisager d'accompagner la personne dans sa créativité ? Ne s'agit-il pas seulement alors pour lui d'être un accompagnateur, un compagnon de route, à côté de l'élève ? Et ce cheminement ensemble, ne passe-t-il pas par le fait de désordonner le sens, tous les sens ?

Décevoir l'attente et créer l'inconfort

Créer l'attente et la décevoir serait ainsi ce qui oriente à désorienter. Car sans doute faut-il désorienter, jouer de dissonance vis-à-vis du sens attendu, cela afin d'espérer peut-être parvenir à aiguïser un sens autre, un sens critique, c'est-à-dire finalement qui puisse se critiquer lui-même. Décevoir l'attente du sens clair, telle serait donc une des voies pour espérer orienter vers un sens critique, vers l'éclosion de

l'originalité et des forces vives de chacun, lorsqu'elles ne sont pas encore génialement associées.

Or, ne jamais satisfaire l'attente confortable, mais désorganiser, désordonner, tout cela se trouve conceptualisé par Adorno, philosophe esthétique majeur du XXème siècle. Adorno n'a eu de cesse de prévenir le risque de voir une tradition culturelle pervertie par le conformisme. Car dit-il dans *Prismes* (dont le sous titre est *Critique de la culture et société*) : « **les plus grands artistes, les penseurs les plus vigilants avancent sur une corde raide, guettés par la régression d'un côté, et, de l'autre, la complaisance**¹². » Se servir de l'attente déçue ou d'une dissonance par rapport au sens commun, tout ce qui détourne de la facilité qu'attend un public pétri par l'industrie culturelle, ne pourrait-il pas précisément permettre de faire fructifier un sens critique, à défaut de pouvoir le transmettre ?

Or, provoquer une déception dans l'attente, cette posture trouve son paradigme, selon Adorno, à l'écoute de la musique de Schönberg.

Dans *Prismes*, Adorno lui consacre un article entier, magnifique, que je vous conseille vraiment d'aller lire. La musique de Schönberg, dit Adorno, parce qu'elle est dodécaphonique, pourrait être déclarée par la plupart comme incompréhensible. En fait cette musique « **réclame une participation active et concentrée, une attention aigüe à la diversité des événements simultanés ; une renonciation aux béquilles habituelles d'une écoute qui sait toujours d'avance ce qui va se passer [...] Par là Schönberg déçoit cruellement l'attente [...] d'une musique se laissant facilement écouter comme une série de stimuli sensoriels agréables.** »¹³ Car cette participation active et cette nécessaire déception de l'attente dans l'écoute, ouvrent à un autre sens musical. C'est pourquoi Adorno loue l'intolérance de Schönberg envers toute surcharge ornementale, tout apprêt agréable. Sa musique est nourrie de « **l'imagination la plus abondante et d'une hospitalité artistique qui donne le meilleur à chaque invité**¹⁴ », pourvu que chaque invité sache entendre autrement qu'à la mesure de ses habitudes. En effet, selon Adorno, si la musique de Schönberg jaillit de la générosité d'une ivresse créatrice, c'est qu'elle refuse les traits relatifs à l'esthétique de la représentation, de nos représentations sonores ordinaires. Adorno compare ainsi la démarche musicale de Schönberg, lorsqu'elle refuse l'harmonie tonale, à la démarche picturale de Picasso,

¹² Théodor W. Adorno *Prismes* Edition Payot 2003, « quatrième de couverture ».

¹³ Théodor W. Adorno *Prismes* Arnold Schönberg Edition Payot 2003 p.152

¹⁴ *Ibid.* p.154.

lorsqu'il déconstruit la vision permise par un seul regard. Tel visage peint par le cubiste est à la frontière de plusieurs regards : celui d'une personne qui verrait ce visage de profil, une autre personne le voyant de face, la troisième de dos etc. Le tableau est alors à la frontière de la simultanéité des points de vue à propos du même objet du monde. En refusant l'illusion de la perspective qui donnerait une vision totale faite depuis un seul point de vue, Picasso inaugure une nouvelle approche esthétique et transforme nos regards sur le monde. De la même façon, Schönberg en refusant l'harmonie tonale déconstruit nos attentes musicales coutumières. Etre traversé d'incompréhension, d'embarras, voire d'inconfort c'est alors apprendre à dés-entendre. Plutôt que transmettre, c'est-à-dire inculquer un sens pour aller dans la même direction, il s'agirait de traverser ensemble des terres inconnues, de cheminer dans le seul but d'être des explorateurs de la discordance.

Ces courants de déconstruction d'un sens commun, c'est-à-dire le fait de provoquer au-delà du sens attendu, trouvent ainsi un écho dans toutes les strates de la culture du XXème siècle. Sans doute parce que devant l'horreur de ce qui s'est perpétré au cours du siècle, au cœur de la barbarie des deux guerres, dans une Europe la plus cultivée qui soit, a été mise en évidence la nécessité d'être en alerte sur tout ce qui est conventionnel. Il fallait provoquer un sens critique, susceptible de faire rempart contre tous les conformismes, provoquer une résistance face aux diktats culturels.

Dans le domaine de la philosophie, Derrida dès les années 1970, ne pourra concevoir la pensée que par le fait de s'évertuer à crever le tympan du philosophe, c'est-à-dire luxer l'oreille philosophique, faire travailler le *loxôs* dans le *logos*. Le *loxos* étant ce qui est courbe ou oblique, ce qui est de biais, le détour, alors il s'agira de refuser l'orthopédagogie, afin de quitter le droit chemin, de cesser de supposer un bon sens. La déconstruction derridienne s'entend ainsi dans la résistance à toute entente préalable.

La philosophie se trouve alors de ne se situer vraiment nulle part. A la frontière, elle aussi. A la frontière de plusieurs langues, c'est-à-dire de plusieurs approches : littéraire, politique, poétique et non plus dans la seule droiture du logocentrisme. Par cela, ce que Derrida veut, c'est ainsi assourdir les tympanes du philosophe, ouvrir la philosophie à entendre autrement, entendre l'inouï, ce à quoi l'on ne s'attend pas.

Finalement et parce que nous avons emprunté ces détours nous pouvons maintenant nous autoriser à revenir aux origines, toujours originales, celles de la

philosophie. Maintenant c'est-à-dire dès aujourd'hui, encore et déjà, nous pouvons rejoindre la tradition et le grand éveilleur que fut Socrate. Tel pourrait être le nouveau nom donné aux maîtres, aux professeurs, aux instructeurs : des maïeuticiens, c'est-à-dire des accoucheurs. Car à l'instar de Socrate, ils font naître à l'ailleurs, à un autre sens. Ils sont des éveilleurs de conscience, déroutant ceux qui s'entendraient d'emblée dans un bon sens, sens commun, jamais interrogé, toujours entériné, bien gardé dans un entre soi confortable.

Et en effet, la maïeutique apprenait dès l'Antiquité à l'enseigné (en même temps qu'à l'enseignant) à se décentrer, à adopter un point de vue critique à l'égard de soi-même. Socrate est comparé à une torpille qui engourdit ceux à qui il parle. Il les engourdit, non pas pour les paralyser mais pour les dégourdir. Socrate affirme lui-même : « **Je suis totalement déroutant (atopos) et je ne crée que de l'aporie** ». L'absence de repère, de compréhension lui sert à créer l'embarras, la perplexité, voire le refus. Car Socrate se veut un trouble fête. Il n'a de cesse de « **soustraire à l'euphorie béate** »

Ainsi, être maïeuticien consiste d'abord à accepter de se perdre soi-même pour mieux perdre le désir de transmettre. Car si Socrate affirme une chose c'est de ne rien savoir. Il se dit dépourvu de sagesse, mais vise avec l'autre sa propre recherche. Il ne cessera de le répéter : « **Je ne suis savant en rien** ». Il parie plutôt sur l'autonomie, c'est-à-dire la possibilité de puiser chez chacun en son propre fond, chacun dépourvu de place précise, dissonant à lui-même, assourdit du désir d'entendre l'inouï de l'autre, d'autres que soi, ayant su désister d'eux-mêmes.