

au-delà des images, les oeuvres (Gilbert Pélissier)

mis à jour le 01/10/1993

les images ont acquis une telle présence dans notre environnement quotidien qu'elles deviennent indistinctes. L'oeuvre d'art est multipliée à l'infinie sous la forme d'images. Retrouver l'oeuvre au-delà de son image.

mots clés : image, oeuvre, reproduction, diffusion, champ artistique

Mesure-t-on l'ampleur des apports de l'enseignement des Arts-plastiques depuis ces dernières décennies ? Apports de toutes sortes, touchant à la matérialité, à l'instrumentation avec des nouveaux modes de production de l'image, apport de connaissances dans le domaine pédagogique et dans les approches de l'art, mais aussi et d'une manière décisive apport documentaire par l'image qui ouvre à la diversité des oeuvres (1).

Mais l'intérêt incontestable de l'image dans ce domaine demeure ambivalent par rapport à la question centrale qui est de voir les oeuvres. L'oeuvre et le musée ont à cet égard nécessairement des tâches respectives.

Un peu de mémoire. Au début des années 50, l'enseignant d'Arts plastiques (2) pouvait disposer, selon le lieu, de quelques moulages en plâtre dont les lycées étaient dotés, frises, bas-reliefs, bustes, têtes, allant de l'Antiquité au XIXe siècle et de volumes simples (3) : cube, pyramide, cône, cylindre. Le dessin d'observation mobilisait la majeure partie des activités s'appuyant, outre les modèles cités, sur des objets usuels ou des éléments naturels, isolés ou groupés, disposés en "nature-morte". Drapés, torchons à carreaux, pichets, fleurs et fruits, branchages et feuilles de marronniers étaient quelques-uns des éléments d'un répertoire inoubliable pour les générations de cette époque (4). Traités en noir ou à la gouache ces modèles n'avaient de sens que par rapport à d'inévitables et très nombreux exercices dits "de base", sur le gris, les dégradés, le mélange des couleurs, etc., dont ils constituaient en quelque sorte l'"évaluation" - avant la lettre - soit la vérification de la maîtrise technique acquise.

Cet enseignement avait sa logique et sa cohérence. L'"image" n'était pas un manque, elle n'y avait pas sa place. Une quarantaine d'années, soit à peu près la durée de carrière d'un enseignant, nous sépare de ce moment qui paraît déjà si archaïque.

Alechinsky, Bonnard, Chardin, Dürer, Giacometti, Klimt, Matisse, Oldenburg, Picasso, Rodtchenko, Soulages, Tal-Coat, Vierrat... sont aujourd'hui dans la classe, du moins leurs images (5). Références, selon le cas, ou incitation, matière du travail, objet d'étude ou d'analyse, les oeuvres sont sollicitées diversement pour répondre aux besoins de l'enseignement, tant dans son aspect pratique que dans sa dimension culturelle (6).

Oeuvres de toutes époques, art contemporain et création actuelle sont là, disponibles par la vertu de la quadrichromie, de la diapositive, du film, de la vidéo et maintenant du vidéodisque. Sans qu'il ait été besoin de directives, l'image silencieuse a déconstruit un ordre. Duchamp, Pollock, Andy Warhol, ont irrésistiblement refoulé les tabourets et boîtes d'allumettes en perspective, les torchons et les cruches...

C'est peu de dire que l'image d'oeuvres d'art constitué un apport. C'est l'objet même de l'enseignement des Arts-plastiques qu'elle a changé en dressant, à la manière d'une constellation, les repères scintillants d'un vaste champ référentiel. Était-il possible de

demeurer impavide en tant qu'enseignant de cette discipline face à la présence d'œuvres, innombrables, devenues visibles par l'image ? Comment résister à la fascination produite par cette diversité et à son attrait sur la pratique ? Peut-on imaginer un travail d'Arts plastiques demeurant inchangé dans sa manière de faire, insensible à cette vaste confrontation ? La "frénésie neuve des images" , que révèle Foucauld dans la "Peinture photogénique" (7) c'est précisément cela, c'est le déclenchement d'une nouvelle manière de faire, d'une pratique hybride de l'image provoquée par la photographie dans les années 1860-1880. "C'était le temps de la circulation rapide des images entre l'appareil et le chevalet, entre la toile, la plaque et le papier - impressionné ou imprimé ; c'était avec tous les nouveaux pouvoirs acquis, la liberté de transposition, de déplacement, de transformation, de ressemblances et de faux-semblants, de reproduction, de redoublement, de truquage..."

Le nouveau pouvoir acquis par l'enseignant d'Arts plastiques, c'est l'appropriation dans sa pratique du pouvoir stimulant et transformateur de l'image qui réagit sur les formes artistiques traditionnelles. Sa liberté s'exerce par la possibilité de se déplacer dans un vaste réseau de références en traçant des cheminements qui lui sont particuliers, en établissant des rapprochements, en produisant des confrontations inédites, ou encore, d'une manière plus gourmande, en "broutant" à travers le vaste champ de référence tout comme "dans l'œuvre d'art, des chemins sont ménagés à cet œil du spectateur en train d'explorer comme un animal pâture dans une prairie" (8).

Les d'œuvres d'art innombrables par l'image, par la quantité d'images, sont aussi devenues proches et familières. Mais plus subtilement le rapport entretenu avec les d'œuvres ne s'est-il progressivement perverti sous l'effet qualitatif des techniques de reproductions qui, certains l'ont souligné, "ont atteint à un tel niveau qu'elles vont être en mesure (...) de s'imposer d'elles-mêmes comme des formes originales d'art" (9)? N'y sommes-nous déjà ? On mesure le chemin accompli depuis la reproduction en noir qui établissait une distance et signifiait clairement que l'on prenait appui sur cet objet-image pour prendre connaissance de l'œuvre , pour l'imaginer; la trichromie encore, dans sa relative imperfection colorée, laissait une chance de ne pas perdre tous repères. Depuis, le progrès technique tend à effacer la reproduction comme reproduction et à faire goûter directement la réalité qu'elle propose; l'image ne s'interpose plus comme un objet approximatif entre l'œuvre et les spectateurs, si bien que connaître une oeuvre ce n'est souvent que connaître sa reproduction. En dépit du seul rapport analogique qui les lie, la radicale différence de l'œuvre et de l'image est tout au plus perçue comme un écart et non comme un changement de nature.

Ce comportement illusoire est à repérer chez chacun, en tous lieux et parmi les moins suspects. Dans les examens et concours en Arts Plastiques, par exemple, dont l'enjeu est le savoir en la matière, analyser une oeuvre d'art c'est analyser une image, imprimée ou projetée (10). Les candidats ont-ils vu l'œuvre elle-même? Situation étrange car nul n'est aucunement victime d'un malentendu; chacun sait, intellectuellement, et vit cette fiction comme au cinéma, ou comme l'on sait que l'on est mortel sans que cela vienne troubler l'ordre des choses, c'est-à-dire cet ordre de relation et sans que cela ne paraisse avoir une quelconque importance.

Les œuvres existent pourtant, et leur seule existence de fait artistique ne nécessite rien d'autre que d'être vues.

On imagine déjà ce que peut attendre du musée, pour ses élèves et pour lui-même, l'enseignant d'Arts plastiques. Voir les d'œuvres, les rencontrer dans le musée réel et non plus dans celui fictif, constitué, peuplé et saturé de reproductions. Attente si évidente

qu'elle paraît banale et relever d'un acte simple.

Or, la rencontre n'est qu'un espoir, qu'une hypothèse, car tout empêche de voir. L'œuvre d'Art ressemble trop à sa reproduction. Celle-ci fait perdre par le "déjà-vu" ce qui rendait jadis l'œuvre d'art désirable. La communication de masse a réduit la distance. Mais aussi, différemment, méfions-nous du souci louable et empressé de ceux qui ont pour tâche de faire voir, comme si cet acte, voir, pouvait résulter d'aimables pressions ou de dispositifs de médiations ingénieux et ne relevait aucunement du désir. Je peux certes regarder si on me le demande, enregistrer cette diagonale et la "géométrie secrète" de ce tableau (11), suivre le chemin que l'on trace pour moi, faire ce parcours muséal, saisir ce que l'on me dit, lire une fiche, et solliciter je puis - qui sait ? - émettre des remarques "fraîches et naïves" qui enrichiront mes voisins d'une "approche plurielle"...

Mais que l'on comprenne bien ce que signifie "rencontre" ; "Ne prépare pas tes joies, ou sache qu'en son lieu préparé te surprendra une joie autre. Que n'as-tu donc compris que tout bonheur est de rencontre et se présente à toi, dans chaque instant, comme un mendiant sur la route" (12)

Laisser l'occasion et le temps de la rencontre, laisser le temps pour que puisse se faire jour la moindre question, question de détail, le "rebut de la lecture" - selon Freud - révélant la relation particulière et personnelle à l'œuvre. Sait-on seulement comment on voit l'œuvre? Qui va "voir" et le dire à ma place, comme s'il existait un quelconque statut du commentaire de l'œuvre d'art? (13).

L'œuvre doit être unique pour celui qui la perçoit et susciter le désir de vouloir, au-delà de la satisfaction immédiate, "approfondir les raisons de sa jouissance", tel que l'avait bien saisi Paul Valéry, et non voir se combler par avance ce désir par le discours commun explicatif.

Retrouver paradoxalement la "distance" en étant au plus près de l'œuvre, à son contact direct. Que peut dire, en effet, d'aussi exemplaire le musée, sinon que les d'œuvres sont dans un espace inaccessible : on ne touche pas aux d'œuvres ! Inaccessibles au toucher, non manipulables, inaccessibles par ce que non "manipulables". La métaphore est-elle bien saisie ? Rompre ainsi le rapport de proximité établi par les images, buter sur le non-sens, sur l'immobilité frontale, sur l'épiderme, le grain et la chair, les épaisseurs, la brillance, la matité, se perdre dans la couleur et le détail... là où les savoirs se défont devant l'évènement du "figural" (14).

Car "s'approcher fait le jeu de l'éloignement (...). Le jeu du lointain et du proche est le jeu du lointain; tous deux insitués, insituables, jamais donnés dans un lieu et un temps, mais chacun son propre écart de temps et de lieu" (15). S'approcher corporellement, s'éloigner, avancer, se décentrer, s'approcher davantage, régler des distances selon un ballet où se joue le global et le local; pas seulement le global, pas seulement le local, mais un va et vient incessant où le regard rapproché se perd et se noie entre choses perdues, donc le sens, et s'épuise dans une fascination qui se retourne sur le global et l'irradie...

Le musée n'est-il pas le lieu spécifique qui institue la distance? La muséographie le dit en terme d'espace et de respiration par le blanc. Le blanc entre les d'œuvres est un silence qui induit l'écoute, mais c'est ici avec les yeux que l'on touche. Le point de résistance est bien là, car les d'œuvres sont aujourd'hui bavardes, ou plutôt tout bruisse autour d'elles; elles sont devenues objet de "lecture", qui recherche le sens, comme dû, et bien vite trouve le cliché. La résistance du signifiant, force opaque, avec sa particularité irréductible

au concept signifié, n'est-il l'un des apports irremplaçables que peut procurer le musée pour signifier que les d'œuvres d'Arts plastiques sont à "voir"?

Tomber en arrêt devant ce vert jamais vu, ni jamais nommé - innommable - du "Balcon" (16), indissociable d'une matière et d'une manière, perçu dans l'espace réel du travail de la brosse, c'est, dans une relation singulière, percevoir le caractère unique de l'œuvre, c'est la soustraire, selon Mallarmé, à "l'universel reportage".

Mais "voir" ne relève pas d'une injonction, ni aucune action volontariste -école, action culturelle - ne peut se satisfaire d'un simple, et peut-être improbable, espoir de "rencontre", et de croire en quelque révélation soudaine au contact ponctuel avec l'œuvre, comme autrefois les rois par contact de la main guérissaient des écrouelles.

L'école sait bien que c'est par un enseignement méthodologique, sur un long terme, que l'on peut accéder à une véritable culture. Percevoir ce "vert" tout autant qu'un balcon, être saisi par ce vert, percevoir ce geste du vert sur le plan, consentir à cette invitation, plutôt que voir les barres de métal d'un balcon, c'est faire basculer l'anecdote du sujet dans la peinture et le pictural dans l'artistique - car ce vert n'est même plus vert, on le perçoit enjeu et signe de modernité - ce comportement présuppose une éducation, soit un long parcours et de nombreux détours car l'attitude perceptive qui permet de saisir et de relever ce "quelque chose" à la dignité d'un "fait" (17) ne peut être que le produit d'un apprentissage long et patient, d'une construction, et non le résultat immédiat d'une maïeutique passagère.

Jamais d'immédiateté dans l'apprentissage, dans tout apprentissage, ni de savoir ponctuel qui ne fonde comme neige au soleil, sauf l'illusion; jamais d'enseignement qui ne vaille sans s'éprouver dans une réalité. L'accession aux d'œuvres d'art suppose une construction, produit d'un détour, d'une "obligatoire distance" (18) et d'un accueil qui ménage la rencontre, qui est l'art de ménager la rencontre et l'invitation à goûter.

Le musée n'est-il le lieu privilégié de l'accueil pour ménager cette délicate rencontre avec ce qui est de nature à "troubler" (19) et qui peut être source de rejet? N'est-il le lieu où s'acquiert un certain type de savoir, un comportement, qui ne résulterait pas d'une construction, au sens didactique, mais d'une imprégnation, d'un savoir en quelque sorte complémentaire, où dans une réalité particulière se cultive un art de la nuance (20), savoir différent du savoir construit mais par lequel s'éprouve, s'enrichit et s'exhausse celui-ci.

Lieu des d'œuvres, et non celui de l'image des d'œuvres ni de la fiction didactique nécessaire à l'école, nous redouterions que, paradoxalement, pris au piège de son efficacité nouvelle, le musée ne redouble l'école, ne devienne l'école et que ne s'hypostasie la problématique de la relation école-musée ; celle du ponctuel et du continu, de l'imprégnation et de la construction, de l'action culturelle et de l'enseignement.

Ainsi, chacun, école et musée, mais chacun d'une certaine manière, risquerait l'inaccomplissement de ce qu'ils visent communément (21).

notes

1 - "L'élargissement des espaces de représentation -dû en grande partie à la pratique de l'image et à ses implications sociales au XXe siècle- perturbe désormais l'héritage pédagogique traditionnel..." Annie Verger, L'enseignement de l'Art, Encyclopaedia Universalis, tome II, Les enjeux, 1985.

2 - A partir de 1952 l'ancienne discipline "dessin" s'est intitulée "dessin et arts plastiques", puis "Arts plastiques" en 1972, consécutivement à la création d'un enseignement universitaire de même nom (avec

formation des enseignants d'arts plastiques à l'université).

3 - "Par le moyen de solides géométriques en fil de fer ou plâtre on initie l'élève à la représentation des objets à trois dimensions (cube, pyramide, cylindre, cône)..." Christiane mauve, L'art à l'école, esthétiques du peuple, Éditions de la découverte, 1985.

4 - Ces générations aujourd'hui actives dans le champs social (fonctions, professions, responsabilités diverses...) ne conservent-elles pas l'image persistante d'un enseignement pourtant révolu ?

5 - Ces noms d'artistes, cités par ordre alphabétique, ne sont qu'un prélèvement à titre d'exemple. Ils sont relevés dans les rapports d'inspections des enseignants d'Arts plastiques, année scolaire 1990/1991. Ce fait signifie que l'enseignement des Arts plastiques, tel qu'il se pratique aujourd'hui, le plus fréquemment, fait appel aux références artistiques dans un large champ alliant artistes et oeuvres du passé et art contemporain.

6 - Outre la familiarisation, ou l'imprégnation, qui s'effectue au collège (quant aux oeuvres d'art, tant par la référence qu'elles constituent que par la pratique qu'elles inspirent), un enseignement distinct et systématique est donné au lycée à raison de deux heures par semaine.

Les sujets de l'épreuve "culture artistique" du baccalauréat (série A, A3) attestent de cet enseignement, de ses contenus, de son niveau. Les sujets du baccalauréat, session 1992, France métropolitaine, sont communiqués ici à titre d'exemple :

(3 sujets au choix) 1 - Sujet avec documents : Giacometti, La Main, bronze et La place, bronze. Par l'analyse de ces documents, vous mettrez en évidence les choix opérés par Giacometti. 2 - Sujet sans document : "La couleur pure il faut tout lui sacrifier". Vous montrerez dans quelle mesure cette injonction de Gauguin a été entendue et amplifiée par les artistes du XXe siècle. 3 - "Tout grand architecte doit être en même temps un grand sculpteur et un grand peintre. C'est une loi universelle. Personne ne peut être architecte s'il n'est pas passé maître dans l'un ou l'autre art", John Ruskin, 1818-1900. Pensez-vous que cette opinion de John Ruskin soit encore d'actualité au XXe siècle ?

7 - Catalogue de l'exposition Gérard Fromanger "Le désir partout", Galerie Jeanne Bucher, 27 février-19 mars 1975.

8 - Paul Klee, Théorie de l'art moderne, Médiation 1964.

9 - Benjamin. Cité page 101, Elisabeth Caillot, Nathalie Robert, L'art, document, Éditions Belin, 1964.

10 - CAPES externe jusqu'à la session 1991, épreuve d'oral "Commentaire oral de documents d'arts plastiques" ; CAPES interne jusqu'à la session 1992, épreuve orale "Analyse comparative de documents sous forme d'un commentaire..."

11 - Charles Bouleau, La géométrie secrète des peintres, Éditions du Seuil, Paris 1963. On est sauvé dès que l'on a trouvé quelques éléments de géométrie dans l'organisation de la figure : le pont-aux-ânes de l'analyse (GP).

12 - André Gide, Les nourritures terrestres, 1927.

13 - "Le commentaire des oeuvres d'art pose aujourd'hui nombre de questions quant à son statut?" Marc Le Bot, Six dessins de Joël Kermarek, Figure de l'art contemporain, 10/18, Union Générale d'Éditions, 1977.

14 - J.F. Lyotard, Discours, figure (notamment le chapitre "le parti-pris du Figural"), Éditions Klincksieck, Rennes, 1971.

15 - Georges Didi-Hubermann, La peinture incarnée, p. 54, Éditions de Minuit, 1985.

16 - Manet, Le Balcon, 1868/69, huile sur toile, 169 x 125 cm. Orsay.

17 - "Les "faits" ne courent pas les rues tout nus(...). L'historien, non plus que le physicien, n'a jamais affaire à des faits, mais à une trame complexe où s'enchevêtrent événements, documents, monuments, instruments et équipement intellectuel. Parmi l'amas à texture confuse et à contours flous des "souvenirs-témoins" légués à l'humanité par et sur son passé, il en est qui seront exhausés au rang de "faits", d'autres non." Bernard Teysède, La réflexion sur l'art. Les sciences humaines et l'œuvre d'art, éditions de la Connaissance, Bruxelles.

18 - "Le concept de transposition didactique, par cela seulement qu'il renvoie au passage du savoir savant au savoir enseigné, donc à l'éventuelle, à l'obligatoire distance qui les sépare, témoigne de ce comportement nécessaire, en même temps qu'il en est l'outil premier. Pour le didacticien, c'est un outil qui permet de prendre du recul, d'interroger les évidences, d'éroder les idées simples, de se déprendre de la familiarité trompeuse de son objet d'étude." Yves Chevallard, La transposition didactique, Éditions La Pensée sauvage, 1991.

19 - "On sait que l'art est fait , selon le mot de Georges Braque, pour troubler et non pour rassurer. Mais ce trouble ne doit pas se traduire par un rejet né de l'incompréhension. L'institution scolaire ne peut se satisfaire de l'écart qui se creuse entre le créateur et son public." Courrier de l'Education n°46, 28 février 1977.

20 - "L'action culturelle dans l'enseignement est (donc) un art des nuances..." Commission mise en place pour étudier la dimension culturelle de l'enseignement, qui a précédé la création d'une mission d'action culturelle en milieu scolaire, le 31 janvier 1977.

21 - Le capital d'expériences acquis dans la relation école-musée, en arts plastiques, les questions perçues, la réflexion en cours, laissent toutefois augurer de perspectives fructueuses.

Gilbert Pélissier