

L'enseignement des arts plastiques dans les nouveaux collèges

par Gérard LAVALLÉE *

S'IL EST UN DOMAINE où excellent les Canadiens français c'est bien celui de l'art. Pourtant, on ne peut pas dire que c'est à cause de l'école. L'enseignement des arts plastiques est loin d'avoir eu, pendant longtemps, un traitement de faveur, il n'a jamais été ressenti, par une foule d'éducateurs, comme une nécessité, quand il n'a pas été déformé par des professeurs bien intentionnés sans doute, mais peu aptes, à cause de leur formation, à comprendre les véritables exigences de la création artistique.

Mais les nouveaux programmes permettront-ils un redressement de la situation ? Si nous les examinons attentivement, nous ne sommes pas tentés d'y voir le reflet d'une pensée longuement mûrie. Quand l'esquisse des programmes a été publiée, le printemps dernier, je suis demeuré perplexe, pour ne pas dire ahuri, en lisant quels étaient les avantages que pouvait retirer un étudiant qui optait pour telle ou telle concentration. Ainsi, pour ne citer qu'un exemple, on trouvait sous le titre CÉRAMIQUE l'énoncé suivant : « Le céramiste québécois talentueux et travailleur gagne environ \$10,000.00 annuellement. La demande est illimitée, tant au Canada qu'aux États-Unis, où ces produits sont très appréciés. » Si les auteurs des programmes n'ont pas cru bon de répéter ces rense-

gnements dans la nouvelle édition et s'ils ont préféré être plus laconiques sur le contenu de certains cours — l'histoire de l'art n'est plus mentionnée — il reste qu'ils n'ont rien ajouté pour tracer une orientation, susciter un état d'esprit.

Il est vrai qu'un programme ne doit pas prendre l'allure d'un traité, que des mentions d'ordre pécuniaire sont destinées à mieux orienter les étudiants et à les aider à déboucher avec plus de sécurité sur le marché du travail. Cependant les formulations auxquelles je faisais allusion semblent trahir une certaine indigence de la pensée.

Je ne crois pas qu'on ait le droit de nous engager dans une aventure sans nous fournir une base sur laquelle s'appuiera notre action. Les réformes sont urgentes et il faut tracer des programmes. Mais, sans rien freiner, car le temps presse, ne devrait-on pas accélérer les recherches et orienter notre action en l'étayant de la pensée de quelques grands maîtres ?

Dans cet article, je livrerai quelques jalons de nature à déclencher une saine discussion autour des programmes de concentration en arts plastiques qui sont peut-être déjà en usage dans les nouveaux collèges. Cependant, je ne céderai pas la place à l'opportunisme. En effet, il m'apparaît très urgent de poser les principes mêmes de cet enseignement avant d'en

* Le père Gérard Lavallée, c.s.c., est le directeur de la galerie d'art du Collège de Saint-Laurent.

élaborer le contenu. Toutefois, pour éviter toute méprise ou pour répondre à qui ne voudrait voir dans mon exposé qu'une démarche plus ou moins nébuleuse, poser les principes n'équivaut pas, pour moi, à échafauder un système de plus, mais à trouver les sources profondes d'une action que l'on veut engagement conscient et réponse à des besoins vitaux.

L'art et le milieu scolaire

Il semble encore difficile de parler de l'art, surtout dans le milieu scolaire qui demeure souvent en retrait sinon en deçà de la vie, car les conceptions que répandent ou dont sont imprégnés plusieurs éducateurs reposent sur des postulats auxquels ils ne se sont que trop habitués sans soupçonner leur insuffisance, leur inanité, quand ce n'est pas leur fausseté. Et ceci en dépit même des mouvements artistiques de notre temps, mouvements qui nous fournissent impérieusement l'occasion de nous interroger. L'enseignement servi par un professeur qui tout en réévaluant l'héritage du passé ne projette pas ses disciples vers l'avenir — le véritable enseignement n'est-il pas toujours prophétique et prospectif ? — cet enseignement ne peut en aucune façon ouvrir largement l'esprit des étudiants sur l'univers dans lequel ils ont ou auront à vivre et leur apprendre à penser ou à créer dans un climat de liberté indispensable.

Car l'art est encore la victime des pseudo-concepts intellectuels sur lesquels s'appuie l'enseignement ou qui ont permis à cette discipline d'être longtemps tenue à l'écart des programmes officiels. Même si des professeurs — on devrait dire des animateurs — qui se disent ou se veulent éclairés ne réduisent plus l'enseignement artistique à une distraction élégante ou au bricolage, nous pouvons nous demander si le dilettantisme ou l'esthétisme ne tend pas à prendre le pas pour substituer aux premières manières d'autres manières, à première vue plus impressionnantes parce que plus raffinées, mais non moins néfastes parce que beaucoup plus équivoques. Ces affirmations paraîtront, à certains, sans doute fort déplacées à l'heure où les centres d'art poussent comme des champignons, où on enregistre des records de visites dans les musées, où les programmes scolaires comprennent enfin des options en art. Et les questions soulevées ici auront l'air de vouloir déclencher un combat plus ou moins « donquichottesque ». Mais si on veut bien tenir compte des deux questions que je vais poser, peut-être sera-t-on forcé d'accepter de poursuivre la réflexion que j'ose esquisser.

Deux questions pressantes

L'art est de plus en plus partout présent, l'art actuel évidemment, car une ville comme Montréal ou un pays comme le Canada sont extrêmement pauvres en musées d'art ancien comparativement aux autres pays du monde occidental. Cette ubiquité on a pu la remarquer, tout récemment, à l'Exposition de Montréal où la sculpture imposait sa présence à tous les carrefours de la « Terre des hommes ». Cette présence n'était que l'intensification momentanée d'un phénomène qui reflète une tendance actuelle: celle de ramener l'art sur la place publique en l'intégrant à la vie quotidienne de tous. Même si ce retour ne marque qu'une étape dans une insertion de l'art dans toutes les activités de l'existence, car il est souvent un placage assez artificiel, il n'en reste pas moins que la décoration des édifices et l'érection de signes ou de symboles au cœur de nos milieux de vie marque un intérêt pour l'art que nous aurions tort de négliger.

Mais cette constatation nous amène aux questions que je voulais poser tout à l'heure. Nous pourrions nous demander tout d'abord: Sait-on, pour autant, ce qu'est l'art ? Et la seconde question, qui n'est, somme toute, qu'une explication de la première, serait: Est-il opportun, pour un professeur qui doit assurer le déroulement d'un programme, de s'interroger sur l'essence même de l'œuvre d'art ? Je crois bon de poser deux questions parce qu'il me semble que la première concerne tout spectateur, tout usager de l'art, tous ceux qui ont à vivre dans le rayonnement des œuvres, tandis que la seconde s'adresse davantage à ceux qui ont pour mission d'ouvrir les esprits au monde de l'art, soit par l'enseignement d'une technique, soit par une réflexion menée en commun sur la création artistique et sur le fait de sa présence dans l'histoire de l'humanité. Cependant une question en appelle toujours une autre. Après nous être demandé ce qu'est l'art essentiellement ne serons-nous pas mieux placés pour en déduire que l'art est extrêmement utile sinon indispensable ? Et alors notre quête ne devrait-elle pas dépasser l'audience des seuls professeurs d'art pour s'adresser à tous les professeurs de quelque discipline que ce soit ?

Sait-on plus, pour autant, ce qu'est l'art ? Non. Et ce fait paraît plus tragique à notre époque qu'aux époques antérieures. À moins que nous ne soyons dans une phase transitoire que la société, en voie de mutation, pourra dominer ou résorber à la manière d'un corps en évolution qui, tôt ou tard, comble ses lacunes ou ses faiblesses pour ensuite rebondir plus en avant. Car la pensée occidentale et, par le fait

même, l'atmosphère dans laquelle baigne le plus humble des êtres pensants, est tributaire de conceptions philosophiques ou tellement éloignées de leurs origines ou tellement fondées sur des idées reçues que non seulement elle s'use en s'évertuant à les appliquer à des réalités qu'elle croit être les siennes mais qu'elle n'arrive plus à expliquer adéquatement la vie qui se renouvelle sans cesse grâce à son dynamisme interne. Et l'art est une de ces réalités. Les réactions des « profanes » et les jugements sévères des « connaisseurs » depuis l'apparition, maintenant centenaire, de l'art moderne, nous ont montré combien il était difficile de « comprendre » l'art et de cohabiter avec les œuvres. L'immense effort qui a été fait pour vulgariser l'art sous forme d'albums, de films ou de visites commentées dans les musées semble encore bien mince en regard de ce qu'il faudrait tenter pour arriver à faire saisir ce qu'est vraiment la création artistique. Celui qui a eu la patience d'écouter les commentaires que les visiteurs échangent dans n'importe quel musée du monde sait trop ce que je veux dire.

Mais que viennent faire ici ces observations pessimistes ? Tout simplement corroborer, à un moment où, d'une part, l'art est de plus en plus présent dans la cité, que, d'autre part, l'enseignement, même s'il est plus largement répandu, n'apporte pas de réponse ou n'éveille pas les esprits à une saisie globale et profonde du phénomène de la création artistique.

L'art et le Rapport Parent

Dans le Rapport Parent, le chapitre quinzième de la suite du tome II portant sur les structures pédagogiques du système scolaire est consacré aux arts plastiques. Le premier paragraphe, tout en mentionnant dans quel esprit doivent être enseignés les arts plastiques, s'empresse de servir un avertissement : « On fait presque partout une place au dessin dans l'enseignement, ce qui ne veut pas dire que les heures qu'on y consacre sont partout utilisées de la meilleure façon souhaitable. » Le paragraphe 731 laisse donc entrevoir l'existence d'un grand malaise. Voilà pourquoi les principes de base mentionnés dans les paragraphes suivants prennent une importance accrue. On y rappelle que « chez tout être humain il existe des aptitudes créatrices » et que, si par l'enseignement des arts plastiques on veut développer les dons créateurs de l'enfant, il faut tenir compte de sa personnalité en utilisant des « méthodes adaptées... à son âge mental et à son expérience antérieure. » De plus,

fait important à signaler, « la formation artistique (doit) correspondre au niveau d'évolution de chaque enfant et suivre un rythme de progression qui lui convient. » Et le paragraphe 732 n'omet pas de mentionner que « seul un professeur possédant une formation artistique et psycho-pédagogique sérieuse peut répondre aux exigences de cet enseignement ». Quant au paragraphe 733 il révèle les « erreurs à éviter », dont cette fameuse confusion entre les arts plastiques et le dessin dit technique. Dans les paragraphes qui suivent, les auteurs du Rapport disent le besoin de professeurs compétents et de spécialistes, la nécessité d'un équipement adéquat, puis ils tracent les grandes lignes d'un programme tant à l'élémentaire qu'au secondaire.

Mais est-il opportun de rappeler le contenu de ces articles du Rapport Parent alors qu'ils ne semblent pas se rapporter au niveau qui fait l'objet de nos préoccupations dans cette étude, surtout si nous nous référons aux principes de base où il est question de l'enfant ? Il est vrai que le premier paragraphe (732) aurait pu avoir une compréhension plus large, mais il n'en demeure pas moins, à mon avis, que l'esprit préconisé et les méthodes suggérées sont sensiblement les mêmes au collégial : âge mental, expérience antérieure, rythme de progression, création libre. Par ailleurs, cette lacune du Rapport ou cette façon de télescoper les différentes étapes de l'enseignement artistique, en ne précisant pas assez les conditions qu'un tel enseignement requiert à chaque niveau, nous fait découvrir les responsabilités des premiers éducateurs de l'enfant en la matière et nous force à constater comment l'enseignement servi aux niveaux supérieurs ne saurait être valable si l'étudiant a connu un mauvais départ : à 16 ans il est déjà trop tard pour réparer les pots cassés. À ce propos, j'inviterais les professeurs d'art qui ne l'ont pas encore fait à lire le livre de Robert Glotton, *L'art à l'école* ainsi que les excellentes études publiées par l'Unesco dans un recueil intitulé : *Art et Éducation*.

L'éducation par l'art et pour l'art

L'allure pragmatique du programme de l'enseignement des arts plastiques dans les nouveaux collèges laisse présumer que l'on vise à une éducation *pour* l'art plutôt qu'à une éducation *par* l'art. Est-ce à dire que l'éducation par l'art, qui permet à l'étudiant de devenir plus homme, davantage soi-même, est réservée à l'élémentaire et au secondaire, alors que l'éducation pour l'art qui se propose de mieux faire comprendre

l'art et par le fait même son rôle essentiel s'adresse aux étudiants qui se préparent à accéder aux grandes écoles ? Je suis persuadé que l'éducation par l'art, parce qu'elle est un facteur de socialisation et qu'elle contribue à la formation morale, parce qu'elle est aussi un moyen de connaissance et qu'elle équilibre l'intellectualisme dont notre enseignement est encore trop pétri, a une place justifiée dans l'école et, comme conclut Robert Glotton, est « un instrument irremplaçable pour le développement de la pensée et de l'action ».¹ Cette conclusion, il est vrai, n'entend pas mettre uniquement en valeur les heureux résultats d'une pratique de l'art par l'enfant, mais implique que ce dernier a aussi été en contact avec l'histoire et les œuvres des grands arts nationaux.

L'art est un facteur de socialisation: « Même sous une forme élémentaire, l'histoire de l'art apporte un appui concret à l'histoire générale. *Les Riches Heures du duc de Berry*, un hôtel de ville à beffroi, un tableau de Le Nain, une symphonie de Mozart ou une robe de brocart constituent des documents authentiques, expressifs des tendances d'une civilisation, d'une conception de l'homme et du monde d'une époque donnée, plus instructifs et plus éloquents que les idées abstraites et les documents fabriqués qui forment d'ordinaire la matière des leçons d'histoire à l'usage des enfants. »²

L'art contribue à la formation morale: « L'action scientifique, a écrit Elie Faure, l'action sociale portent en elles une signification assez définie pour se suffire. L'art touche à la science par le monde formel qui est l'élément de son œuvre, il entre dans le plan social en s'adressant à notre faculté d'aimer. Il y a de grands savants qui ne savent pas émouvoir, de grands hommes de bien qui ne savent pas raisonner. Il n'y a pas un héros de l'art qui ne soit en même temps, par l'âpre et longue conquête de son moyen d'expression, un héros de la connaissance, un héros humain par le cœur. »³

Herbert Read, après avoir dit comment la pratique des arts plastiques ne devrait pas être considérée comme un « instrument d'éducation » mais plutôt comme une discipline inhérente à l'ordre naturel et comme un processus social, après en avoir montré les fondements psychologiques, affirmait: « Ce n'est pas pour l'art en soi que nous préconisons l'éducation par l'art ».⁴ Et il y aurait encore beaucoup à dire sur la fonction de l'art dans l'éducation générale de l'enfant. Mais si on veut tenir compte du niveau scolaire pour lequel les programmes du collégial ont

été établis il faut aborder le problème de l'éducation pour l'art. En supposant toujours, répétons-le, que l'éducation par l'art a déjà caractérisé l'enseignement des niveaux antérieurs et qu'elle n'est pas oubliée pour autant quand il faut préparer les étudiants à accéder aux grandes écoles ou à déboucher sur le marché du travail.

« L'image qui n'exprime rien n'est pas belle, écrit Elie Faure, et le plus beau sentiment nous échappe s'il ne détermine pas directement l'image qui le traduira. Les frontons, les fresques, les épopées, les symphonies, les plus hautes architectures, toute la liberté entraînant, la gloire et l'irrésistible pouvoir du temple infini et vivant que nous élevons à nous-mêmes sont dans ce mystérieux accord. »⁵ Exprimer, s'exprimer, voilà certainement l'un des buts de la création artistique. Si, comme le dit Elie Faure à qui nous empruntons plusieurs des réflexions qui suivent, « l'artiste, à qui les hommes livrent tout, leur rend tout ce qu'il leur a pris » et si « rien ne nous touche, hors de ce qui nous arrive ou de ce qui peut nous arriver », car « l'artiste, c'est nous-mêmes... l'artiste c'est la foule à qui nous appartenons tous, qui nous définit tous avec nos consentements ou malgré notre révolte », il serait bon de faire sentir à ceux qui ont choisi de s'orienter vers une carrière artistique que l'art est d'une suprême utilité justement parce qu'il répond aux besoins conscients ou inconscients de tous. « Toutes les images du monde sont pour nous des instruments utiles, et l'œuvre d'art ne nous attire que parce que nous reconnaissons en elle notre désir formulé. »⁶ Ne serait-ce pas là d'ailleurs le véritable côté pragmatique de l'art et ce qui pourrait légitimer toute vocation artistique ? Vocation dont les répercussions sont énormes sur l'orientation aussi bien de la conscience individuelle que sur celle de toute communauté humaine puisque « ce que nous appelons artiste, c'est celui d'entre les êtres qui maintient, en face de la vie universelle, l'état d'amour dans son cœur ».⁷

Le fond du problème

Cependant serons-nous arrivés à découvrir le sens d'une éducation artistique si nous nous contentons d'affirmer qu'un enseignement a pour fin d'apprendre à lire les images, à fabriquer des images dans lesquelles chaque homme peut se reconnaître et où la réalisation des pressentiments de quelques-uns répond aux besoins de tous parce que « l'artiste vient, saisit la loi universelle, et nous rend un monde complet dont les éléments caractérisés par leurs relations

principales participent tous à l'accomplissement harmonieux de l'ensemble de ses fonctions » ?⁸ Non, car l'enseignement artistique doit conduire encore plus loin. Et c'est là qu'il devient une tâche difficile et redoutable. Une tâche dans laquelle le professeur toujours demeuré conscient de son rôle a sans cesse l'impression d'être un maître dans la technique qu'il enseigne, il doit être aussi celui qui n'empêche jamais l'étudiant de se laisser interroger, qui ne lui permet jamais de s'habituer à des formules trop bien éprouvées, qui ne tolère jamais aucun durcissement. En demeurant lui-même à la fine pointe de l'interrogation il contribue à pratiquer une ouverture pour que la vérité se déploie dans le monde. De l'interrogation ? Plutôt en se laissant lui-même interpellé. Mais cette interpellation, cette vérité qui se déploie dans le monde, quelles sont-elles ?

Les principes généraux énoncés dans le Rapport Parent et les observations fondées sur l'expérience d'authentiques pédagogues jettent déjà beaucoup de lumière sur ce que doit être le rôle de l'enseignement artistique. Mais il est urgent d'aller plus loin. Il faut atteindre l'essence même de l'art. Car dans ce domaine de l'art, comme dans bien d'autres, la pensée occidentale en se momifiant s'est habituée à ne traiter des questions brûlantes de l'heure qu'en s'appuyant sur des données acquises. La coutume a grandement besoin d'être renouvelée par un retour aux sources si nous ne voulons pas aboutir à l'impasse; je devrais dire si nous n'avons pas découvert que nous sommes dans l'impasse. Et c'est l'apparition de nouvelles formes d'art aussi bien qu'une compréhension plus claire et plus actuelle des arts anciens qui nous y poussent.

Ce qui nous amène à prendre contact avec la pensée de Martin Heidegger, qui me paraît formuler si bien ce qu'est l'essence de l'art et, par elle ou en elle, l'ouverture au monde. Le lecteur ne sera donc pas surpris si, au cours des paragraphes suivants, je me réfère souvent aux pages écrites par le grand philosophe allemand sur *L'Origine de l'œuvre d'art*.

L'art est d'abord une interpellation

« L'homme est impuissant à maîtriser une large part de l'étant. Peu de chose seulement est connu. Le connu reste une approximation, ce qu'on domine n'est malgré tout pas sûr. Jamais l'étant, comme il pourrait trop facilement sembler, n'est en notre puissance; encore moins est-il notre représentation.

Si nous recueillons tout ceci en Un, alors semble-t-il, nous saisissons, encore que de manière assez grossière, tout ce qui est. »⁹ Ceci les grands savants le savent. Car les véritables savants ont sans doute la même humilité devant l'être que les artistes et les penseurs. Cependant, le climat scientifique dans lequel nous baignons est encore profondément marqué par l'idée nietzschéenne de puissance et de domination, par le développement des sciences et l'avènement d'un progrès très souvent illusoire et dont on se gargarise mais qui n'est pas sans inquiéter les artistes, car ces derniers n'ont jamais perdu de vue — et les perpétuels changements des styles comme la vie des formes sont là pour le montrer — les limites de leur action, la fugacité de leur vision, les aspects multiples de l'étant qu'ils auraient pu ou pourraient amener à l'être. Cette insatisfaction perpétuelle devant l'œuvre, selon leur dire toujours inachevée, en est le témoignage on ne peut plus éloquent. Car pour l'artiste les formules ne s'ajoutent pas aux formules, le progrès au progrès: l'étant sans cesse interpellé ne livre, par l'œuvre accomplie, qu'un aspect de lui-même. Il est vrai que les hommes de science rejettent des formules qui leur apparaissent désuètes: elles ont pu paraître vraies un temps ou receler des fragments de vérité. Mais dans le cas de l'art, la manifestation de tel aspect de l'étant n'implique pas que si l'artiste fait tel choix de moyens pour amener une œuvre au jour c'est parce que le reste est faux ou incomplet mais c'est plutôt parce qu'il sent trop que tout ne peut pas être « dit » en même temps, qu'un message, pour correspondre à tel état d'âme ou à telle prise de conscience, sera forcément limité pour s'imposer avec intensité.

On aurait tort de croire que ces propos veulent glorifier l'artiste au détriment de l'homme de science ou accuser la supériorité de l'un sur l'autre. Non, ils n'ont pour but que de montrer la fonction essentielle de l'art, sa suprême nécessité et, actuellement, son urgence; car si la civilisation technique et scientifique n'est pas en soi instauratrice de désordre ou de déséquilibre elle peut, étant donnés ses moyens, plus facilement que l'art provoquer des déséquilibres ou conduire même à l'annihilation de l'homme.

L'art, en dépit de la simplicité de ses moyens, et je dirais même grâce à la simplicité de ses moyens, demeure, malgré toutes les hésitations et les recherches actuelles, un facteur d'équilibre ou, au moins, un avertissement adressé à l'homme pour l'inviter, en ré-inventant l'univers, à retrouver la source des choses, sa place véritable dans un monde qu'il ne peut jamais dominer totalement. Grâce à l'art, l'hom-

me peut davantage apparaître comme un humble serviteur des choses et non se croire un démiurge ridicule gonflé d'une puissance factice et que les événements ramènent, tôt ou tard, à une condition humiliante. Les guerres présentes, les angoisses des pères de l'atome, les piétinements de la médecine nous le rappellent brutalement.

C'est pourquoi une conception de l'art où l'homme n'apparaît pas comme celui qui vient informer une matière en se donnant l'illusion de participer à quelque pouvoir divin, mais comme celui qui se laisse interpellé pour ensuite, dans la mesure de son talent, apporter une réponse qu'il lui sera loisible d'apporter à tel moment donné et dans telle circonstance bien délimitée, nous semble beaucoup plus vraie. Et cette conception n'est pas sans avoir d'énormes répercussions sur notre manière d'aborder l'enseignement de l'art, s'il est encore juste d'employer cette expression: car si on peut enseigner une technique, on ne peut enseigner à un homme comment répondre à cette interpellation dont je parlais plus haut. Tout au plus peut-on élargir un horizon qui permettra une réponse. Une réponse qui, en définitive, est le résultat d'une capacité absolument personnelle de vibrer ou de se laisser impressionner.

L'essence de l'œuvre d'art

Les penseurs occidentaux, depuis les Grecs, se sont hélas trop habitués à regarder l'œuvre d'art comme un produit, comme une création entièrement amenée à l'existence par le travail de l'artiste, comme une matière informée. Ce faisant ils ont oublié de pousser plus avant leur investigation pour découvrir l'essence même de l'œuvre d'art. « Ce qu'est l'art, écrit Martin Heidegger, il nous faut le saisir à partir de l'œuvre. Ce qu'est l'œuvre, nous ne le recueillerons que par la compréhension de l'œuvre d'art. N'est-il pas clair que nous tombons dans un cercle vicieux ? Le bon sens ordonne d'éviter ce cercle qui défie la logique. L'art, on croit pouvoir le saisir à partir de différentes œuvres d'art, en une contemplation comparative. Mais comment être certains que ce sont bien des œuvres d'art que nous soumettons à une telle contemplation, si nous ne savons pas auparavant ce qu'est l'art lui-même ? Pas plus que le cumul d'indices empiriques, la déduction à partir de concepts supérieurs n'est capable de nous donner l'essence de l'art: car cette déduction à son tour vise *a priori* les déterminations qui suffisent à faire se manifester comme tel ce que nous prenons d'avance pour une œuvre d'art. L'accumulation d'un certain nombre

d'œuvres d'art aussi bien que la déduction à partir de principes s'avérant ici également impossibles; celui qui les pratique ne fait que s'illusionner lui-même. »¹⁰

Cette longue citation nous aide certes à poser le problème de l'origine de l'œuvre d'art mais elle nous fait sentir aussi la gravité de la question. Nous ne saurions aller plus loin dans la compréhension de l'œuvre d'art et nous ne pourrions répondre aux exigences d'un enseignement vraiment adapté et prospectif si nous ne tenons pas compte de la pensée originelle de Heidegger. Et il est étrange de remarquer comment les artistes, malgré les esthétiques élaborées en Occident, ont toujours soupçonné qu'il y avait quelque chose d'autre au-delà de ce qu'ils arrivaient à faire advenir, c'est-à-dire à créer. Rappelons-le, la remise en question des formes d'art traditionnelles dont nous sommes les témoins, au milieu même des tâtonnements qui sont de nature à nous dérouter, ne provoque-t-elle pas une interrogation beaucoup plus sérieuse sur le phénomène de la création artistique et ne rejoint-elle pas l'intuition du penseur allemand quand il se demande ce qu'est l'art essentiellement ? Seul l'artiste — et non le philosophe ou l'esthète qui réfléchit sur l'art en posant comme donnée fondamentale que l'artiste est un sorcier qui informe la matière de pensée, ou qui échafaude des théories dont on a vu la fragilité (la primauté du classicisme par exemple) — seul l'artiste nous permet, par son œuvre, de saisir ce fait éclatant à savoir que l'homme est interpellé avant d'être un fabricant et qu'à ce titre il ne saurait être que très humble. Humble, car l'artiste doit sans cesse se tenir à l'écoute: une interpellation est toujours possible...

« C'est bien l'être-produit du produit qui arrive, seulement par l'œuvre et seulement dans l'œuvre, à son paraître. »¹¹ En d'autres mots, il faut qu'il y ait une œuvre d'art pour qu'il soit possible de parler d'art. Mais au-delà du paraître il y a l'essence de l'art. Chez Heidegger, le mot d'essence doit être pensé, pour être compris, non comme une « essence » platonicienne, figée et immuable, ni comme l'en-soi sartrien. « Essence » doit être pensé à partir d'« être »; l'essence est ainsi le mode propre du déploiement de l'être d'un étant, ce qui implique nécessairement un dynamisme. L'essence de l'art c'est *l'ἀλήθεια*, l'éclosion de l'étant dans l'être; c'est l'avènement de la vérité qui est à l'œuvre. Non de la vérité considérée comme « la concordance de la connaissance avec son objet » car « pour que la connaissance et la phrase qui l'énonce et la met en forme puissent se régler sur la chose à connaître; pour que la chose gagne un caractère de contrainte pour l'énon-

cé, il faut d'abord que la chose elle-même se manifeste en tant que telle. Comment devrait-elle se manifester, si elle ne se situe pas elle-même dans l'éclosion ? ». « Quand nous saisissons ici et ailleurs la vérité comme éclosion, nous ne faisons pas que nous réfugier dans une traduction plus littérale d'un mot grec (ἀλήθεια) : nous méditons, et nous nous rappelons quel non-appréhendé, quel impensé est au fond de l'essence courante, et par conséquent usée, de la vérité au sens de justesse. »¹²

Dans l'œuvre éclate la vérité

Et cette réflexion nous amène à une affirmation capitale: « Or, précisément, ce n'est pas nous qui posons l'éclosion de l'étant, mais c'est l'éclosion de l'étant qui nous détermine en une essence telle que c'est bien nous qui, dans nos représentations, sommes assignés à l'éclosion. Non seulement ce *sur quoi* une connaissance s'ajuste doit déjà, d'une manière ou d'une autre, être à découvert, mais aussi toute la *région* où ce « se régler sur quelque chose » se meut, ainsi que ce *pour* quoi une adéquation de la thèse à la chose devient manifeste, doivent déjà se dérouler en entier dans l'enclos.* Nous, et toutes nos représentations adéquates, ne serions rien et ne pourrions même pas présupposer qu'il y ait quelque chose de manifeste à quoi nous conformer, si l'éclosion de l'étant ne nous avait pas exposés en cette éclaircie où tout étant vient se tenir pour nous, et à partir de laquelle tout étant se retire ».¹³ Mais ce qui a conduit Heidegger à considérer la vérité comme l'éclosion de l'étant c'est d'avoir découvert que « l'essence de la vérité est en elle-même la source d'un combat où se conquiert le milieu ouvert dans lequel l'étant vient se tenir, et à partir duquel il s'efface en lui-même ».¹⁴ Ce milieu ouvert il l'appelle le MONDE. « Un monde, ce n'est pas le simple assemblage des choses données, dénombrables et non-dénombrables, connues et inconnues. Un monde, ce n'est pas non plus un cadre figuré qu'on ajouterait à la somme des étants donnés. *Un monde s'ordonne en monde*, plus étant que le palpable et que le préhensible où nous nous croyons chez nous. Un monde n'est jamais un objet consistant placé devant nous pour être pris en considération. Un monde est le toujours inconsistant que nous subissons, aussi longtemps que les voies de la naissance et de la mort, de la grâce et de la malédiction nous maintiennent dans l'éclaircie de l'être. Là où se décident les options essentielles de notre Histoire, que nous recueillons ou délaissions, que nous méconnais-

* Enclos est une traduction de Bereich qui signifie domaine et, dans le contexte, éclaircie, clairière.

sons ou mettons à nouveau en question, là s'ordonne un monde ».¹⁵

Cependant, si le Monde est une ouverture qui permet une libération de tous les possibles c'est justement pour que se manifestent ces possibles dont, ce que Heidegger appelle la Terre, est la sauvegarde. La Terre c'est comme une mine inépuisable, c'est l'ancre de tout ce qui peut être amené à l'être. C'est aussi la libre apparition de ce qui se referme constamment sur soi en reprenant dans son sein. C'est pourquoi le penseur allemand voit dans l'œuvre l'instigatrice d'un combat entre le Monde et la Terre. Non d'un combat envisagé comme trouble ou destruction car l'être-œuvre se produit dans l'effectivité du combat. « L'effectivité du combat, c'est le rassemblement du mouvement de l'œuvre qui se dépasse constamment lui-même ».¹⁶ Et c'est par l'effectivité du combat que se produit l'avènement de la vérité.

L'œuvre d'art est aussi un produit

Ces considérations à première vue bien éloignées de la tangibilité de l'œuvre n'évoquent que l'un des deux traits essentiels de l'être-œuvre de l'œuvre. « Lorsqu'une œuvre, poursuit Heidegger, advient à la réalité en telle ou telle « matière », pierre, bois, métal, parole, son, on dit qu'elle en est faite. Mais, de même que l'œuvre exige son installation au sens de l'érection votive et glorifiante, parce que l'être-œuvre de l'œuvre réside en la mise en place d'un monde, de même ce faire-venir est nécessaire parce que l'être-œuvre de l'œuvre possède lui-même ce trait du faire-venir. En tant qu'œuvre, l'œuvre en son essence fait venir. Mais qu'est-ce que l'œuvre fait venir ? Nous n'apprenons à l'expérimenter qu'en suivant le processus tangible du faire-venir, qu'on appelle communément la création des œuvres ».¹⁷

Parler de création artistique c'est donc affirmer que l'œuvre est aussi un produit. « La création d'une œuvre requiert par elle-même le travail artisanal ».¹⁸ Mais si nous remontons aux sources, nous sommes forcés d'écarter une autre interprétation abusive que nous nous plaisons souvent à donner au mot τέχνη des Grecs. Ce mot « ne signifie ni travail artisanal, ni travail artistique, ni surtout travail technique, au sens moderne. τέχνη ne signifie jamais quelque genre de réalisation pratique ».¹⁹ Voilà pourquoi Heidegger est amené à poser la question suivante: « Si ce n'est le travail artisanal ou manuel, qu'est-ce qui pourra alors nous guider dans notre recherche de l'essence de la création ? ».²⁰ Et il répond: « Bien que l'œuvre

ne devienne réelle qu'au cours du processus de la création — dépendant ainsi, en sa réalité, de celle-ci — l'essence de la création est déterminée par l'essence de l'œuvre ». ²¹ D'où cette conclusion apparente mais qui en réalité est une invitation à un approfondissement plus poussé: « si l'être-créé appartient si essentiellement à l'œuvre... il nous faut alors essayer de comprendre encore plus essentiellement ce qui a pu être déterminé jusqu'ici comme être-œuvre de l'œuvre ». ²²

Une réflexion indispensable

Le grand mérite de la pensée de Heidegger et ce pourquoi nous avons cru bon de nous y référer est qu'elle nous incite à découvrir l'essence de l'œuvre d'art, non pas dans une relation de spectateur à spectacle, de sujet à objet ainsi que toutes les esthétiques fondées sur le développement de la pensée occidentale nous y avaient accoutumés depuis Platon. Tout spectateur, si attentif soit-il, demeure en dehors du spectacle, tout sujet implique une situation qui le place en face de quelque chose. Pour Heidegger l'essentialité de l'art atteint l'homme à un autre niveau. Cette vue n'entre pas nécessairement en contradiction avec les esthétiques traditionnelles. L'œuvre peut demeurer un objet que l'on contemple, un objet qui provoque l'admiration, qui est l'incarnation d'une « idée ». Mais quand on en reste là, on ne perçoit pas toute sa dimension et sa signification profonde. Elle a même plus qu'une signification. Elle est cette éclosion de la *vérité* qui pousse l'homme à s'engager dans un réseau de renvois qui « érige un monde ». « L'œuvre, écrit Heidegger, n'est pas un produit qui, par delà son caractère de produit, serait encore pourvu d'une valeur esthétique ». ²³ C'est beaucoup plus que cela. Une cathédrale gothique érige un monde, les *Souliers de paysanne* de Van Gogh ou l'*Oiseau* de Brancusi érigent un monde dans la mesure où ces œuvres « établissent un espace ». Un espace dans lequel l'homme, dans la mesure où il n'est plus un simple spectateur mais un participant de l'œuvre connaît ce qui sourd des choses, modifie son être propre ou l'aide à mieux saisir l'univers même dans lequel il est imbriqué. Que nous sommes loin de l'esthétisme ou du dilettantisme ! L'œuvre d'art « donne aux choses leur visage, et aux hommes la vue sur eux-mêmes ». ²⁴ Il faudrait reprendre ici l'étonnante analyse que Heidegger fait du tableau de Van Gogh les *Souliers de paysanne* par laquelle il montre qu'au delà d'une paire de souliers « comme ça », « en général », nous sommes amenés « ailleurs que là où nous avons coutume d'être »... ²⁵

Je suis certain que celui qui a réfléchi sur le phénomène de la création artistique ne verra pas dans les observations précédentes une occasion de jeter, une fois de plus, un écran de fumée pour légitimer le caractère mystérieux de l'œuvre d'art. Ces nombreuses citations, si incomplètes soient-elles — il ne faut même pas y voir un résumé de la pensée de Heidegger — sont, à mon sens, fort utiles, dans le cadre de cet article, pour apporter un éclairage très nouveau sur les orientations possibles d'un enseignement des arts plastiques dans les nouveaux collèges.

L'enseignement artistique : exigences fondamentales

Pour ce qui a trait à l'orientation générale de l'enseignement, j'aimerais souligner trois points. Le premier — à supposer, bien entendu, que l'enseignement a été décanté des formules néfastes dont on l'avait accablé: les critères de l'art étaient l'imitation de la nature, la joliesse qui plaît, et les techniques se résumaient à un bricolage plus ou moins déguisé — le premier, donc, serait de ne jamais laisser croire aux étudiants qu'ils sont appelés à devenir je ne sais trop quels démiurges ou magiciens. Mais plutôt de les rendre excessivement attentifs, interrogatifs, ouverts à tout déploiement possible de l'être à travers l'homme. C'est là, on ne le dira jamais assez, une condition essentielle à toute recherche comme à toute manifestation vraiment personnelle que l'école oublie si facilement. Car je dirais que le but de l'école n'est pas de sécuriser mais de compromettre sans cesse les certitudes qui, bien souvent, ne sont que des habitudes acquises dépouillées de leur véritable influx vital. La création artistique est ce moyen par excellence qu'a l'homme de repenser son être propre en demeurant penché sur son origine même. Conduire les étudiants dans les sentiers de la création c'est les impliquer dans une démarche qui va au-delà d'eux-mêmes, c'est les faire se pencher sur ce puits où la vérité tout enclose n'attend que le secours de l'œuvre — si embryonnaire soit-elle — pour faire éclater la lumière.

Le second point serait le suivant: l'enseignement artistique vise à transmettre la connaissance de techniques. C'est indispensable. Et sous prétexte de ne pas amoindrir la spontanéité, on a parfois recours à des pseudo-méthodes qui sont beaucoup plus de nature à paralyser la libre expression qu'à la stimuler. A. Barclay-Russell a écrit dans *L'art et l'adolescent* : « Le maître qui déclare que, si un adolescent —

garçon ou fille — demande à acquérir une certaine habileté technique, il est temps de la lui donner, montre qu'il ne comprend pas la nature véritable de ce désir; il ne reconnaît pas la nécessité de favoriser chez l'adolescent, le développement de cette faculté d'imagination qui, seule — si on ne la tue pas — pourra lui permettre de parvenir un jour à une véritable technique. »²⁶ Mais après y avoir dit comment « trop souvent, les enfants d'une même classe, laissés libres de peindre ce qu'ils veulent, produisent des œuvres qui, quelle qu'en soit la qualité, sont toutes du même genre... » il ajoute: « si l'on permet à l'expression de se dégager organiquement de la sensibilité et de l'expérience personnelle de l'artiste, on constate qu'il existe une technique convenant à cette forme particulière d'expression et à ce type spécial d'artiste...; cette technique s'améliorera régulièrement au même rythme que la qualité de l'expression et répondra pleinement à ses besoins. »²⁷

Au niveau du collègue il ne s'agit plus d'enfants ni de jeunes adolescents qui passent par la phase de « l'œil critique » mais d'étudiants qui s'orientent vers les grandes écoles. Cependant à cause même de leur orientation, la synthèse des connaissances techniques en voie d'acquisition et la liberté de l'intelligence, de l'intuition et de l'imagination sont encore dans un équilibre précaire. Ces étudiants doivent donc être l'objet d'une vigilance accrue si nous voulons qu'ils conservent cette disponibilité et cette ouverture dont il a été question.

Le troisième point concerne le développement de ce qu'on appelle communément le goût ou le jugement. Il est impossible d'assurer ce développement si nous demeurons les témoins passifs des manifestations et des mouvements artistiques de notre temps. De là la nécessité de tâter continuellement le pouls de la vie qui bat, souvent sous une écorce rébarbative ou compromettante parce qu'elle provoque une perpétuelle remise en cause. Cette attitude, tout enseignant doit l'avoir pour la faire partager aux étudiants qui sont, dans bien des cas, paradoxalement traditionalistes en matière d'art.

Quelques suggestions

Enfin, je ferai quelques suggestions plus particulières pour ce qui regarde l'atelier, l'histoire de l'art et la présence des œuvres d'art à l'école.

« ...toutes ces notions, peinture, sculpture, théâtre, etc., sont pour beaucoup des mots qui ne

correspondent qu'à certaines réalités du passé, des mots qu'on ne devrait plus employer pour ce qui se passe actuellement. »²⁸ Ces propos de Carolee Schneemann apportés en conclusion d'une interview qu'elle donnait à la suite d'un happening ont de quoi nous laisser perplexes. S'il faut être attentif aux mouvements de son époque, est-il sage de les accepter tous globalement ? Certains ne sont-ils pas des anti-arts ? Le travail en atelier devrait être un travail prospectif. Des techniques et des matières ont servi à l'homme, dans le passé pour donner un visage à ce qui cherchait à s'épanouir grâce à son art. Mais les situations nouvelles dans lesquelles l'homme se trouve le forcent à projeter au grand jour de nouveaux aspects de ce combat entre la Terre et le Monde dont parlait Heidegger. Et ces aspects appellent de nouvelles matières, à moins que ce ne soit les matières qui leur permettent de paraître dans l'éclaircie de l'art.

Quant à l'histoire de l'art, je ne conteste pas sa nécessité mais je m'élève d'autant plus violemment contre l'enseignement selon la méthode historique. C'est pourquoi j'endors entièrement l'excellent article que le père Viateur Beaupré signait dans cette revue, il y a un an, sur *Les ravages de la méthode historique dans l'enseignement de la littérature*.²⁹ L'expérience montre combien les chronologies, même présentées admirablement, n'engendrent que le dégoût. La vie des œuvres ne peut se réduire à une question de calendrier et les cris, les aspirations et les joies des hommes ne se mettent pas en synthèses comme les fruits en conserve. Ainsi, grâce à une approche beaucoup plus libre et spontanée des œuvres de toutes les époques et de toutes les civilisations sous toutes les latitudes, nous pouvons plus facilement saisir que l'art ancien est un héritage qui n'a de sens pour nous que s'il est une interpellation actuelle et que si nous pouvons fonder sur lui notre propre monde.

L'art, certes, est un langage. Henri Focillon, Elie Faure et René Huyghe nous ont brillamment montré qu'il y avait une vie des formes, que les grandes divisions historiques de l'histoire de l'art — archaïque, classique, baroque — étaient souvent cycliques. Mais même là qu'advient-il quand ces observations ne s'adressent qu'à la connaissance ou ne déclenchent qu'une pure émotion esthétique ? Si l'homme n'est pas directement impliqué dans une réalité, il a tôt fait de ne la considérer que superficiellement. L'art n'a de sens que dans la mesure où il engage l'homme, le remet en cause, le place face à lui-même et à son destin. C'est pourquoi l'histoire de l'art qui n'aide pas à déceler la *Vérité* qui éclate dans l'œuvre et par l'œuvre est un exercice de respiration artificielle prati-

qué sur un cadavre. Et, pour les esthètes, j'ajouterais, sur un cadavre aux couleurs de la vie, mais froid !

Il reste à dire un mot sur la présence des œuvres d'art à l'école. Le Rapport Parent, à l'article 741, suggère: « Le professeur d'arts plastiques devra, si l'on veut vraiment que l'art exerce une influence formatrice dans l'éducation de l'enfant, jouer, dans l'école, le rôle de conseiller artistique pour tout ce qui touche aux arts visuels: décoration de l'école et des classes, représentations dramatiques et théâtrales, choix des gravures et reproductions servant à l'ornementation de l'école ou à l'enseignement ». C'est bien là un minimum. Mais un minimum combien nécessaire quand on voit dans quelle atmosphère vivent bon nombre d'étudiants. Que de milieux scolaires sont beaucoup plus propres à abrutir définitivement le regard, à fausser irrémédiablement la fraîcheur de la vision ! Et les écoles construites récemment n'offrent pas, dans bien des cas, plus de chances de salut, sur ce plan, que les anciennes institutions aux salles académiques outrageusement décorées, aux salles de cours ornées de chromos érotico-religieux ou autres. Au retour de l'Expo combien d'étudiants retrouveront leur école sans subir de commotion !

Cependant, dans une école où les arts plastiques sont enseignés, devrait-on trouver la présence permanente d'œuvres d'art ? Ou, si l'école est située dans une ville possédant un musée important, devrait-on considérer le musée comme un prolongement de l'école ? Il y aurait beaucoup à faire pour enlever à nos musées cette allure de tombeau qu'ils ne conservent que trop en dépit de leur toilette récente. Pour l'instant, c'est à l'animateur qu'il appartient de compléter en provoquant, lors des visites organisées, un climat qui rend les œuvres perméables. Mais il serait souhaitable que chaque grande école conserve quelques œuvres d'art ancien et présente des expositions d'artistes contemporains afin de susciter, par des contacts fréquents, une interrogation que l'enseignement de l'histoire de l'art, à cause de la déficience même des moyens — on sait jusqu'à quel point une reproduction trahit une œuvre — risque de laisser en veilleuse et que le travail en atelier rend moins prenante, puisqu'elle n'est pas excitée par l'éclat d'une œuvre qui a connu son achèvement.

Conclusion provisoire

Tôt ou tard, dans le domaine de l'art, le philosophe et le prophète sont également nécessaires. Si l'exposé ne fait pas naître l'artiste, il n'en demeure

pas moins souvent fort précieux pour nous aider à mieux saisir ce qu'est l'art. Quant au prophète, que ce soit sous la forme d'un manifeste ou d'une œuvre-choc, il remet en question, stimule, empêche l'engourdissement des hommes qui allaient cesser de s'interroger. D'aucuns prétendront peut-être que je me suis bien éloigné des problèmes que pose la mise en œuvre des nouveaux programmes en puisant largement chez Heidegger des réflexions qui leur auront paru trop abstraites. Personnellement, je vois dans ce penseur un de ces « prophètes nécessaires ». Au moment où nous cherchons une orientation, il me semble aussi pressant d'approfondir une pensée que d'élaborer des méthodes qui, faute d'assises solides, risquent de devenir, une fois de plus, des recettes stérilisantes. Voilà pourquoi j'ai cru bon d'aborder l'article de cette manière. Puisse-t-il n'avoir pas trop déçu ceux qui ont eu le courage de me lire jusqu'au bout. Puisse-t-il aussi susciter des échanges féconds •

1. Robert Glotton, *L'art à l'école*, Paris, PUF, 1965, p. 40.
2. Robert Glotton, *op. cit.*, p. 30.
3. Elie Faure, *Histoire de l'art, L'art antique*, (Le livre de poche), p. 22.
4. Herbert Read, *L'éducation par l'art*, in Art et éducation, Unesco, 1954, p. 25.
5. Elie Faure, *Histoire de l'art, L'art antique* (Le livre de poche), p. 16.
6. Elie Faure, *op. cit.* p. 12.
7. Elie Faure, *op. cit.* p. 14.
8. Elie Faure, *op. cit.* p. 22.
9. Martin Heidegger, *Chemins qui ne mènent nulle part*, Paris, Gallimard, 1962, p. 41.
10. Martin Heidegger, *op. cit.* p. 12.
11. Martin Heidegger, *op. cit.* p. 27.
12. Martin Heidegger, *op. cit.* p. 39 et 40.
13. Martin Heidegger, *op. cit.* p. 40.
14. Martin Heidegger, *op. cit.* p. 42.
15. Martin Heidegger, *op. cit.* p. 34.
16. Martin Heidegger, *op. cit.* p. 38.
17. Martin Heidegger, *op. cit.* p. 34 et 35.
18. Martin Heidegger, *op. cit.* p. 46.
19. Martin Heidegger, *op. cit.* p. 46.
20. Martin Heidegger, *op. cit.* p. 47.
21. Martin Heidegger, *op. cit.* p. 47.
22. Martin Heidegger, *op. cit.* p. 47.
23. Martin Heidegger, *op. cit.* p. 29.
24. Martin Heidegger, *op. cit.* p. 32.
25. Martin Heidegger, *op. cit.* p. 26.
26. A. Barclay-Russell, *L'art et l'adolescent*, in Art et éducation, Unesco, 1954, p. 48.
27. A. Barclay-Russell, *op. cit.* p. 49.
28. *La Presse*, samedi 16 septembre 1967, p. 43.
29. *Prospectives*, vol. 2, n° 5, novembre 1966, pp. 246-248.