

L'ENSEIGNEMENT DE L'ART CONCEPTUEL

CHARLES T. HARRISON

Professeur, The Open University, Milton Keynes

Peut-on enseigner l'art aux artistes ? J'ai signalé à un ami peintre que j'avais accepté de participer à un colloque sur ce sujet. C'est, selon lui, le genre de questions dont discutent les professeurs d'art lorsqu'ils se retrouvent autour d'une bière à un moment où ils n'enseignent précisément pas. Les professeurs d'art évitent d'enseigner, car ils veulent pouvoir se considérer comme des artistes. Et comme le sait tout bon moderniste, « les écoles d'art ne font que du mal, parce qu'elles doivent faire quelque chose. L'art ne s'apprend pas, tout du moins il ne s'enseigne pas ». C'est ce qu'écrivait Clive Bell en 1914 dans son ouvrage intitulé *Art*, l'un des premiers en langue anglaise à avoir pris la défense du mouvement moderne, essentiellement français¹. Bell aurait à n'en pas douter admis qu'on apprît à un étudiant comment dessiner une figure, comment construire un schéma perspectif, comment mélanger et assortir les couleurs, etc. Ce qu'il voulait dire, à mon avis, c'est que l'apprentissage de compétences techniques ne suffit pas à faire de quelqu'un un artiste, ou tout du moins un artiste moderne. Selon Bell, cet apprentissage peut même se montrer un handicap, car, « en règle générale, l'art primitif est bon »². En 1914, le primitivisme était certes une vertu d'avant-garde, mais il ne faut pas oublier que le professeur d'art moderne par excellence allait demeurer l'adepte d'une sorte de primitivisme pendant une majeure partie du xx^e siècle.

Durant cette période, l'enseignement dans les écoles d'art fut la principale source de revenus des artistes de conviction moderniste, car peu d'entre eux parvenaient à vivre de leur

travail artistique. Cette situation conduisit à la formation de petites communautés, au sein desquelles les échanges d'idées sur l'art entrèrent parfois pour une certaine part dans les rapports sociaux. J'ignore si tel est le cas en France, mais en Angleterre, les parcours individuels dans le domaine de l'art ont eu tendance à être liés depuis la Seconde Guerre mondiale à certaines écoles d'art ou aux facultés qu'elles sont désormais devenues. Le pop art britannique est essentiellement sorti du Royal College of Art de Londres au début des années 1960 ; la sculpture abstraite des années 1960, de la St Martin's School of Art, également à Londres ; le mouvement de l'art conceptuel est né, en Angleterre, au College of Art de Coventry à la fin des années 1960 ; le brit pop ou Young British Art des années 1990 est lié au Goldsmiths' College, situé dans le sud de Londres, etc. Chacune de ces petites floraisons est-elle imputable à la présence de quelque professeur charismatique ou à la mise en place de quelque système éducatif particulier ? Ou chacune résulte-t-elle plutôt de la réunion accidentelle d'individus compatibles, certains jouant le rôle d'étudiants, et d'autres celui purement nominal de professeurs ? Je ne répondrai pas maintenant à cette question, mais j'aimerais revenir sur deux des exemples susmentionnés, à savoir ceux de St Martin's et de Coventry à la fin des années 1960 et au début des années 1970. Bien que mes exemples soient extraits d'un contexte anglais, j'espère que ce que j'avancerai rendra compte de manière plus générale de la situation de l'art à ce moment-là, ainsi que des problèmes que posent son enseignement et son apprentissage.

À la fin des années 1960, j'enseignais moi-même à la St Martin's, à Londres, mais pas en tant qu'artiste. J'étais chargé d'initier à la théorie, la critique et l'histoire de l'art les étudiants dont les principaux sujets de cursus étaient la peinture et la sculpture. Quelques années auparavant, une commission nommée par le gouvernement avait décidé qu'un enseignement en histoire de l'art et d'autres études dites « complémentaires » devaient être proposés aux étudiants en art. À cette époque, l'histoire de l'art était dans l'enseignement supérieur un cursus relativement nouveau, de sorte que quiconque étant parvenu, comme moi-même, à

une qualification adéquate était immédiatement assuré d'obtenir un poste à temps partiel, qu'il eût ou non des aptitudes pédagogiques. Les historiens de l'art se contentèrent essentiellement d'imiter les anciens universitaires auprès desquels ils avaient eux-mêmes acquis leurs connaissances. C'est pourquoi les étudiants en art, si attentifs qu'ils aient pu être aux cours qui leur étaient donnés, avaient l'impression qu'on leur parlait hébreu. Je rougis de honte au souvenir de l'une de mes premières expériences d'enseignant. Ayant lu un ouvrage sur les chinoiseries (au sens propre), je me proposai de prendre en charge un cours sur « L'influence des formes orientales dans l'art occidental ». À la fin du premier semestre, je songeai qu'il serait bien d'amener les étudiants à participer au cours. Je posai donc une question à une jeune étudiante. Elle éclata en sanglots et quitta la salle en courant. Lorsque j'entraî en poste à St Martin's, j'avais au moins appris que, pour soutenir l'attention des étudiants, il fallait leur parler de l'art susceptible d'attirer leurs regards dans les galeries.

Dans les années 1960, la St Martin's figurait au nombre des deux ou trois grandes institutions anglaises que se devait de fréquenter tout étudiant espérant faire carrière dans les beaux-arts. C'était aussi la plus séduisante aux yeux de tous ceux qui s'intéressaient à la sculpture comme moyen d'expression spécifiquement moderne. La réputation du cours de sculpture reposait en grande partie sur la présence à temps partiel d'Anthony Caro, qui y officiait en qualité de professeur à la fin des années 1950 et au début des années 1960. C'est sous son égide qu'émergea alors en Angleterre une « nouvelle génération » de jeunes sculpteurs, reconnue comme telle en 1965, à la faveur d'une exposition ayant eu beaucoup de succès³. Les œuvres de ces sculpteurs étaient invariablement abstraites, en grande partie construites, et fréquemment habillées de manière à plaire aux peintres américains modernes.

Le concept du modernisme pose un problème, car il a tendance à ne pas recouvrir la même chose dans l'esprit de locuteurs de langues différentes. Ce terme évoquera à un Espagnol l'architecture de Gaudi alors que ce sont essentiellement des noms de peintres, français et américains,

qu'il fera immédiatement venir à l'esprit d'un historien de l'art anglais de ma génération : Manet, Cézanne et Matisse, Pollock, Rothko, Newman, Stella et bien d'autres. Se trouvent en l'occurrence exclus de la tradition moderniste des artistes aussi remarquables que Duchamp et les dadaïstes, les futuristes italiens, les constructivistes russes, les surréalistes (à l'exception de Miró) et les adeptes des diverses avant-gardes de l'après-guerre. Comme ces exclusions le révèlent, on a tendance à se méfier des courants constituant trop manifestement des catégories techniques. Même les locuteurs de langue anglaise ne parviennent souvent pas à se mettre d'accord sur ce qu'il faut entendre par « modernisme » : une période déterminée de la culture aux XIX^e et XX^e siècles, une tendance particulière de l'art au cours de cette période, un ensemble cohérent de théories et d'études critiques auquel Clive Bell fut l'un des premiers à apporter sa contribution mais au sein duquel les textes de Clement Greenberg font principalement figure de paradigme, ou encore un mélange de tout cela ?

Pour notre propos, la dernière proposition – le mélange – est peut-être celle qu'il convient de retenir. Ainsi le modernisme peut-il être considéré comme une *valeur*, mais une valeur liée à un ensemble théorique et à une période historique particulière. C'est la valeur singulière présentée par un ensemble de théoriciens et de critiques influents comme commune à ces diverses œuvres d'art depuis Manet qui est considérée par ceux-ci mériter le plus d'attention d'un point de vue esthétique. Pour le critique moderniste, une œuvre d'art pouvait être techniquement accomplie et politiquement correcte sans pour autant être vraiment bonne, à moins qu'elle fût aussi moderne. Mais comment évaluer cette propriété insaisissable ? Certainement pas en déterminant dans quelle mesure l'œuvre était en phase avec les grands sujets culturels du moment ; encore moins en comptabilisant les dernières composantes en date de l'environnement matériel dont elle pouvait être le reflet. (L'art canonisé par la critique moderniste est en majeure partie finalement abstrait.) Ce qui était plutôt recherché était une sorte de différence critique par rapport aux œuvres récentes reconnues faisant appel à la même technique traditionnelle. La mise en évidence

de cette différence était rendue possible par le renoncement qu'elle impliquait à tout aspect ou toute fonction de la technique se montrant inessentiel, c'est-à-dire inessentiel à la stimulation émotionnelle des spectateurs dotés d'une sensibilité adéquate.

Au début des années 1960, l'art qui comptait aux yeux de la grande majorité des étudiants anglais faisant preuve de curiosité était l'art américain, ou plus précisément celui de l'école de New York, de son émergence dans les années 1940 jusqu'à son prolongement dans un certain nombre de courants concurrents. À cette époque, St Martin's offrait un lien direct avec New York, en grande partie parce que Caro était entré en contact avec Greenberg, mais aussi avec un critique plus jeune, Michael Fried, et avec les artistes que tous deux soutenaient, notamment Kenneth Noland et Jules Olitski. La question qui demeure cependant est la suivante : l'art moderne ainsi compris pouvait-il être enseigné à un étudiant et, si oui, comment ?

Au cours de ces années-là, il était fréquent dans les écoles d'art anglaises d'alimenter le sentiment d'appartenance à une communauté en faisant circuler de petites histoires fabuleuses. Elles avaient généralement trait aux faits et gestes des personnages les plus picaresques du corps enseignant, mais aussi parfois du corps étudiant. Ces histoires illustrent peut-être à leur manière les problèmes que pose l'enseignement de l'art moderne à des artistes, et aussi la faisabilité ou la futilité de cette entreprise. Du temps que j'ai passé à St Martin's, j'ai retenu plus particulièrement deux de ces histoires. La première concerne le directeur du département de sculpture, un homme dont la qualification pour le poste avait moins à voir avec la nature de son propre travail artistique – que personne n'avait jamais vu – qu'avec ses impressionnants états de service et son fervent dévouement au département dont il avait la responsabilité. Il ne tenta jamais, autant que je sache, d'enseigner l'art de la sculpture à quiconque. Il se contentait, disait-on, de passer de temps en temps la tête par la porte de son bureau et de crier dans le couloir : « Très bien. Fais-en une autre ! »

L'enseignement consiste certes à transmettre un savoir pratique, mais aussi, bien sûr, des valeurs. À vrai dire, on serait

en droit de penser que l'enseignement est des plus solides lorsque savoir et valeurs sont placés sur un même plan, c'est-à-dire lorsque la question pratique – les modalités de réalisation – et la question théorique – la valeur de la réalisation – sont traitées par les mêmes individus à l'aide des mêmes termes et concepts. En ce sens, le directeur du département de sculpture qui, dans ma première histoire, donnait aux étudiants de St Martin's l'instruction d'en « faire une autre » supposait à n'en pas douter qu'ils avaient d'une certaine manière la même perception que lui du type de processus envisagé et des critères d'évaluation du produit final. On peut imaginer qu'il avait, avec un peu de chance, présente à l'esprit une configuration abstraite de formes plus ou moins géométriques, probablement en couleurs, une sorte de nouveau produit de la « nouvelle génération ». Si cette histoire plaisait cependant en 1967, c'était en réalité parce que de nombreux étudiants de l'atelier de sculpture ne faisaient à vrai dire *rien* – ou en tout cas rien susceptible d'être un objet de consensus au sein de l'institution quant à ce qui pouvait et ce qui ne pouvait pas être considéré comme de la « sculpture ». De l'avis des artistes-enseignants qui se rendaient dans les ateliers, ils avaient tout simplement arrêté de produire.

C'est entre autres ce que sous-entend ma seconde petite histoire concernant deux artistes : Anthony Caro, dans son rôle d'éminence grise de la sculpture à St Martin's, et Richard Long, à l'époque encore étudiant en sculpture. C'est l'histoire d'un incident qui dut avoir lieu, j'imagine, fin 1967. Long avait installé une structure à base de bâtons en bois dans le principal hall d'exposition de l'école, à l'occasion du forum hebdomadaire de la sculpture. Caro était venu voir l'œuvre dans l'intention d'en faire la critique devant un public constitué d'étudiants et d'autres enseignants. Dans la perception que la St Martin's School of Art avait alors d'elle-même, ce moment jouait un rôle crucial dans le processus pédagogique : c'était le moment où l'œuvre de l'étudiant était attentivement examinée par le célèbre praticien, qui démontrait ainsi, par l'exemple, qu'un œil exercé à la détection du trait redondant, une polarisation autocritique sur la spécificité du médium constituaient l'essence même du modernisme.

Long expliqua que ce qui était présenté dans le hall d'exposition était la moitié d'une sculpture composée de deux parties séparées. « D'accord. Apporte-moi la seconde moitié », lui demanda Caro. « Impossible, lui répondit Long, elle est au sommet du Ben Nevis. » (Le Ben Nevis est une montagne d'Écosse.) L'histoire raconte que Caro suspendit alors la séance, parce qu'il ne lui était pas possible de juger une œuvre d'art qui n'était pas visible dans sa totalité. Comment peut-elle être *bonne* si elle n'est pas entièrement présente ? Je suppose que Long eut zéro, mais, si tel fut effectivement le cas, cet incident ne semble pas avoir nui gravement à la suite de sa carrière. Quelques années plus tard, il allait devenir l'un des protagonistes d'un mouvement en pleine émergence : le land art. Et l'attrait de son travail d'artiste allait résider apparemment en grande partie dans une présentation séduisante d'activités et d'installations esthétisées, réalisées à partir de matériaux naturels et toujours situées ailleurs. On peut supposer que Long savait pertinemment ce qu'il faisait en livrant à l'examen de Caro un objet que cet artiste plus âgé ne pouvait que rejeter.

J'ai stocké en mémoire ces deux histoires comme une sorte de moyen mnémotechnique susceptible de me rappeler la complexité d'un moment historique particulier, le moment de la dépression nerveuse du modernisme, comme l'a joliment nommé Mel Ramsden⁴. Le déclin des schémas culturels et conceptuels se manifesta au travers de l'échec de toute communication entre professeurs et étudiants. Il n'y avait en cela rien de nouveau. À l'autre extrémité de la période qui nous intéresse – le début de l'art moderne au milieu des années 1860 –, on pouvait entendre le jeune Odilon Redon plaisanter de l'inadéquation et de l'inadaptation du schéma prémoderne au nom duquel il avait le sentiment que son talent ne se trouvait pas reconnu à sa juste valeur : « L'enseignement qu'on me donna ne convenait pas à ma nature. Le professeur eut de mes dons naturels la plus obscure, la plus entière méconnaissance [...]. Impossible lien entre eux deux [le professeur et l'élève], impossible union [...]. »⁵

Presque cent ans plus tard, c'est précisément en raison de son engagement en faveur de l'art moderne que le professeur d'art vit son autorité menacée.

Ce ne peut être le hasard qui amena en 1967 les deux principales figures anglophones de la critique moderniste à défendre la nature de leurs préférences et à justifier leurs jugements dans une publication. Clement Greenberg soutint deux grandes thèses dans *Complaints of an Art Critic*. Il développa tout d'abord l'idée qu'il existe une concordance entre les jugements esthétiques portés sur les œuvres d'art et les réactions involontaires et donc désintéressées que suscitent leurs propriétés et leurs effets non littéraires, aucune réflexion ou pensée ne pouvant subséquemment modifier ces jugements. Toutes choses égales par ailleurs, un tableau de Matisse est toujours meilleur qu'un tableau d'Edvard Munch, et aucune recherche sur la part de troubles psychologiques entrant dans les toiles de Munch n'y changera rien. Greenberg exposa ensuite l'idée que l'histoire de l'art résulte, selon lui, « uniquement de la qualité » des œuvres, qu'elle n'est pas établie à partir d'une série d'iconographies et ne peut être remise en question par une analyse différente des pratiques sociales⁶.

Michael Fried écrivit *Art and Objecthood* pour défendre la peinture et la sculpture abstraites, qu'il admirait, contre le « littéralisme » de Donald Judd, Robert Morris et d'autres artistes du courant minimaliste. Selon lui, leur œuvre reposait sur l'établissement d'une relation essentiellement théâtrale entre le spectateur et l'objet d'art, et mettait donc en péril l'expérience de la « présence » persistante d'une peinture comme celle de Noland ou d'une sculpture comme celle de Caro. Dans son essai, Michael Fried développa toute une argumentation, défendant passionnément l'idée que la valeur esthétique était intrinsèque aux arts individuels, tandis qu'une sensibilité « corrompue par le théâtre » était une sensibilité qui régnait sur un terrain intermédiaire, le territoire actuellement occupé par les installations, les happenings, les environnements et autres concepts de ce genre⁷.

Tant Greenberg que Fried étaient les bienvenus au Forum de la sculpture à St Martin's. Les valeurs qu'ils défendaient en 1967 étaient précisément celles que les manifestations comme ce forum étaient destinées à encourager, et que quelques étudiants seulement choisissaient alors d'ignorer. Dans ces deux textes remarquables, le modernisme

s'exprime encore d'une même voix, pour le meilleur ou pour le pire, une voix qui prend des inflexions américaines pour soutenir un grand courant de la culture artistique. Le ton est cependant défensif, comme s'il s'agissait déjà de réagir à l'arsenal intellectuel qui, déjà largement développé en France, n'allait pas tarder à être déployé au nom d'une pluralité postmoderne afin d'aiguiser la critique à l'encontre des puissances hégémoniques et d'empêcher la convergence des valeurs culturelles.

Les écoles d'art anglaises étaient bien évidemment en grande majorité profondément « provinciales » ; leurs pensionnaires n'avaient jamais fait la différence entre l'art moderne américain et la culture de consommation américaine, et ils ne prenaient pas conscience de la baisse d'audience des critiques ayant fait autorité. Mais partout où le modernisme s'était enraciné sous la forme d'une idéologie artistique, sa défense ne se fit pas attendre. Dans le climat ainsi instauré, tout professeur encourageant au scepticisme pouvait être accusé d'inciter au mieux à une désaffection, au pire à l'insurrection. Quant à l'argument selon lequel la culture dominante de l'art moderne pouvait être perçue comme un credo, et donc être analysée et remise en question, les défenseurs du modernisme choisirent tout simplement comme stratégie de le réfuter en le présentant comme un élément de propagande au service de ceux qui avaient perdu la foi.

Les critiques favorables au principal courant moderniste avaient cependant déjà vu leur autorité sapée. Avec le recul, il est assez facile de comprendre comment et pourquoi les valeurs représentées par Greenberg et Fried furent attaquées. En 1967, les théories institutionnelles occupaient déjà une position dominante dans le champ de l'esthétique⁸, et quiconque aurait été assez téméraire pour prétendre que les jugements liés à ces théories dans le domaine de l'art étaient désintéressés risquait d'être accusé de naïveté ou de mauvaise foi : de naïveté pour avoir cru qu'un jugement, quel qu'il fût, ait pu être désintéressé ; de mauvaise foi pour avoir cherché à déguiser l'expression d'une préférence de classe.

Quant à l'idée que la peinture et la sculpture seraient indispensables à l'existence d'un discours critique dans le

domaine de l'art, elle s'est déjà révélée fautive dans la pratique. À la fin des années 1950 et au début des années 1960, la production techniquement variée des avant-gardes du début du xx^e siècle et du surréalisme avait été évoquée des deux côtés de l'Atlantique par des artistes qui avaient conscience de travailler en dehors du principal courant moderniste mais dans la lignée d'une tradition radicale substantielle. En 1965, Donald Judd affirmait au tout début de son essai *Specific Objects* : « La moitié, ou peut-être davantage, des meilleures œuvres réalisées ces quelques dernières années ne relèvent ni de la peinture ni de la sculpture. »⁹

En dépit de la forte désapprobation que ces initiatives suscitèrent dans l'univers de la critique et de la théorie modernistes, des formes d'art nouvelles – installations, happenings et autres types de travail théâtral, environnemental ou néo-dadaïste – furent estampillées d'avant-garde en 1967. C'est dans le même numéro d'*Artforum* que furent publiés l'article de Fried « Art and Objecthood » et celui de Sol LeWitt « Paragraphs on Conceptual Art », dans lequel l'artiste affirmait que « l'apparence d'une œuvre reste secondaire »¹⁰. Peut-être n'était-ce pas absolument vrai, mais cette assertion avait le mérite d'évoquer un cas de figure qui se présentait souvent dans les meilleures productions artistiques de l'époque. Si les qualités d'une œuvre d'art ne pouvaient plus être déterminées au moyen d'une « analyse visuelle », comment allait-on distinguer le bon du mauvais ? Il fallait, semblait-il, reporter son attention sur le caractère conceptuel de l'œuvre, ce qui requerrait une analyse cette fois linguistique.

La prise de conscience de ce cas de figure fut à l'origine de l'une des œuvres de jeunesse des artistes Terry Atkinson et Michael Baldwin. Ils proposèrent en 1967, avec leur *Air-Conditioning Show*, de considérer un volume d'air conditionné comme un hypothétique objet d'art¹¹. L'objectif n'était pas d'allonger la liste des étranges ready-mades, plutôt d'examiner les problèmes qu'un objet de ce genre pouvait poser à une théorie de l'art qui ne disposait pas d'un vocabulaire approprié pour le décrire, mais ne pouvait plus se contenter de le rejeter. Ce n'était en aucun cas une démarche équivalente à celle ayant consisté à placer la moitié

d'une sculpture hors de vue, sur un sommet montagneux. Ce qui était en l'occurrence important n'était pas l'invisibilité du volume d'air, mais le fait qu'il s'agissait avant tout d'une entité théorique. Si l'idée était de revendiquer l'attribution du statut d'objet d'art à un volume d'air invisible, cette revendication devait revêtir une forme linguistique : elle devait être formulée par le biais d'un texte, ce qui fut fait, puisque c'est sous cette forme que *l'Air-Conditioning Show* fut en réalité présenté. Est-ce que la revendication portait en réalité sur l'étrange objet décrit ou sur le texte qui le décrivait et en étudiait les implications ? Ce n'était pas clair. Peut-être l'effet artistique tenait-il précisément à l'impossibilité même de répondre à cette question.

En 1967, Atkinson et Baldwin se trouvaient tous deux assez loin de Londres, puisqu'ils étaient à l'école d'art de Coventry. Atkinson y travaillait en tant que professeur, tandis que Baldwin y était étudiant (il fut renvoyé à Pâques de la même année), mais il faut préciser que considérer ce dernier comme un élève d'Atkinson serait se faire une fausse idée de qui apprenait quoi auprès de qui. Tous deux participèrent l'année suivante à la création d'Art & Language. En 1969, Baldwin réintégra Coventry, cette fois en tant que professeur à temps partiel. Il contribua à la mise en place d'un cours de théorie de l'art. L'un des volets de ce cours s'intitulait « Le romantisme ». L'objectif n'était pas en l'occurrence de livrer aux étudiants un aperçu historique du mouvement artistique connu sous ce nom, ni de leur enseigner comment donner à leur production ou se donner à eux-mêmes une dimension romantique. Il s'agissait plutôt d'une référence à la conception hégélienne de la fin de l'art, ayant coïncidé, selon ce philosophe, avec le passage de l'époque classique à l'époque romantique. Le changement résidait pour Hegel dans le passage d'un état dans lequel la conscience esthétique – *grosso modo*, le sens de l'excellence – offrait à l'esprit humain la forme d'expression la plus élevée à un état dans lequel la religion et la philosophie fournissent des canaux plus adéquats à une plus grande conscience de soi et dans lequel les moyens artistiques ont nécessairement une capacité limitée à exprimer cette conscience de soi puisque la forme d'expression qu'ils en livrent n'est que

sensorielle. « Les représentations générales et les réflexions ont pris le dessus. »¹²

Selon Hegel, l'art romantique se caractérisait de son temps par un « humour objectif », ou ce qu'on pourrait appeler une « réflexion teintée d'ironie ». Je vais prendre un exemple en peinture pour expliquer comment on pourrait appliquer cette idée à la culture artistique plus récente. À Londres, la Tate Modern abrite une série remarquable de peintures de Mark Rothko. Cette série, intitulée *Seagram Murals* et peinte à la fin des années 1950, fut acquise par la Tate Gallery l'année où débuta le cours de théorie de l'art. Ces peintures sont connues pour leur capacité à donner au spectateur un sentiment de gravité ou à le plonger tout du moins dans un état de compassion. Une fois sur deux à la Tate, on voit quelqu'un en larmes devant ces œuvres. On pourrait penser que ces peintures touchent à quelque sensibilité commune à tous les hommes et expriment un sentiment universel du tragique. Les percevoir ainsi, c'est peut-être se livrer à de grandes suppositions quant à la solennité des conditions dans lesquelles elles furent produites et quant à la noblesse de caractère de l'artiste. Mais la série des *Seagram Murals* était en réalité destinée au décor d'un restaurant new-yorkais au niveau de prix scandaleux. Rothko fut déçu par cette commande. Il déclara avoir cherché à « peindre quelque chose capable de couper l'appétit à tous les riches fils de pute qui mangeraient dans ce restaurant »¹³. Quoi qu'on puisse dire d'autre de ces peintures, il semble clair qu'elles se sont nourries des contradictions de la grande culture dans les conditions créées par un capitalisme avancé, et des différents modes de bravade et de décadence que celles-ci ont tendance à produire. Maintenant peut-être que cette évidence, la pure contingence de l'œuvre, semble incompatible avec la profondeur et la réactivité de nos propres sentiments en sa présence. Nous pouvons donc tenter de la nier, de l'ignorer ou de la réfuter sous prétexte qu'elle est hors de propos. Si une fois la contingence de l'œuvre de Rothko identifiée et admise, nous parvenons cependant à faire face à la perte apparente d'un pathos chéri, ce qui se révèle à nous est un ordre plus profond, en l'occurrence le schéma complexe,

pourrions-nous dire, des relations entre deux grands systèmes de valeurs coexistants, l'un étant collectif et commercial, l'autre individualiste et esthétique. Si j'ai bien compris la pensée de Hegel, l'« humour objectif » fonctionne de cette manière, révélant la contingence qui réside au cœur de ce qui apparaît profond et mettant aussi en jeu une perception de la culture et de l'histoire plus fondamentalement consciente.

Cela – et non les vertus transcendantales de la couleur et de la forme modernes – était précisément, au moment du changement que j'associe plus particulièrement à l'année 1967, le genre de leçon qu'il fallait enseigner et apprendre pour que la culture artistique continuât à mener une existence critique. Je suppose que c'est la raison pour laquelle les membres d'Art & Language intitulèrent « Romantisme » l'un des volets d'un cours destiné à être dispensé à la fin de la décennie. Mais cela permettait également à ceux ayant une vue romantique de l'art de se bercer de l'illusion que tout était parfait.

Mon intention n'est pas de sous-entendre que le cours de Coventry fut responsable du déclin du travail en atelier dans les écoles d'art anglaises à la fin des années 1960. Comme je l'ai laissé entendre précédemment, ce déclin était déjà perceptible à la St Martin's un ou deux ans avant que le cours de théorie de l'art ait été institué. Mais je pense que Coventry comprit mieux que n'importe quelle autre école d'art anglaise les raisons de ce déclin. La peinture abstraite était devenue le paradigme de l'art moderne, mais la peinture ne pouvait aller plus loin à partir du moment où elle avait renoncé à toute description. Au milieu des années 1960, l'aventure de l'art abstrait était effectivement terminée, laissant un vide qu'un simple retour à la figuration ne pouvait combler. Les formes tridimensionnelles de l'art abstrait bénéficièrent peut-être d'une durée de vie légèrement plus longue. Mais à partir du moment où une certaine limite avait été atteinte, l'art ne pouvait plus échapper à l'investigation linguistique et conceptuelle sans devenir hyperatténué ou conservateur ou nostalgique, ou les trois à la fois. En conséquence de quoi, la séparation faite sur le plan professionnel entre l'autocritique dans la pratique artistique et

la critique, entre l'art et l'écriture, ne répondait plus à une même nécessité ou ne se justifiait plus de la même façon. Maintenir cette séparation pour des raisons devenues discutables revenait à condamner au conservatisme sa propre pratique. C'était surtout laisser toute la question de la valeur en art se perdre dans les murmures et les silences de ceux habitués à proclamer leur compréhension de l'art en l'absence de toute investigation, c'est-à-dire ceux dont « l'appréciation » se réduisait à un simple étalage de leur appartenance à une classe. Si tel était le prix à payer pour que l'art continuât, peut-être valait-il mieux qu'il ne continuât pas.

Le cours de théorie de l'art n'impliquait pas en fait la fin de l'art, mais il fut certainement perçu comme une sorte d'entreprise anti-artistique par un grand nombre de ceux qui étaient encore attachés à l'esprit de la pratique en atelier. En appliquant une sorte d'« humour objectif » à l'art moderne en général, en l'abordant comme un système de convictions et de pratiques pouvant être étudié et expliqué, le cours de théorie de l'art remit en question ce système. En particulier, il affranchit les étudiants du présupposé selon lequel « faire une autre [œuvre] » était nécessairement l'issue d'une formation artistique. C'était une libération qui venait à point nommé. Tant que ce qu'on cherchait à faire était quelque chose qui pouvait répondre à la dénomination de peinture ou de sculpture, la tradition moderniste offrait toute une série de précédents avec lesquels la critique pouvait confronter la nouvelle œuvre, pour le meilleur ou pour le pire. Mais si on cherchait simplement à faire « œuvre d'art », il n'existait plus aucun repère pratique permettant de savoir à quoi « une autre » devrait ressembler. En fait, comme LeWitt l'avait laissé entendre, l'apparence pourrait ne plus être une question pertinente. Si tel était le cas, peut-être que la véritable œuvre d'art ne résulterait plus de la manipulation de matériaux en atelier, mais d'une investigation théorique menée par le biais de la lecture et de l'écriture, peut-être même d'échanges conversationnels.

À Coventry, le cours de théorie de l'art dura officiellement à peine deux ans. S'il fut suivi avec assiduité par un certain nombre d'étudiants, plusieurs professeurs s'y montrèrent hostiles, et il inspira à l'administration une

grande méfiance. Il fut supprimé suite à une décision arbitraire de la direction. Michael Baldwin fut rayé du corps enseignant de Coventry, de même que d'autres professeurs ayant apporté leur contribution au cours, puis véritablement mis à l'index. On demanda à un bureaucrate du Conseil national des diplômés d'art et de design de mettre en place un règlement stipulant que « seuls les objets d'arts plastiques tangibles » seraient acceptés aux examens¹⁴. Les étudiants qui, pendant deux ans, avaient travaillé individuellement ou collectivement sur de grands textes se trouvèrent ainsi informés du fait que la preuve d'un travail de réflexion ne serait pas considérée comme la preuve d'un travail dans le domaine des arts plastiques.

Au cours de la crise qui secoua Coventry, un argument déjà bien connu fut ressorti. On ne trouvait rien à redire à la lecture, ni à l'écriture, mais il s'agissait là d'occupations qui, relevant de l'histoire de l'art et des études complémentaires, ne devaient pas représenter plus des 15 % de l'emploi du temps alloués à ces matières annexes. Pour être bien noté en arts plastiques, un étudiant devait montrer des signes évidents de son talent artistique et de son application au travail. Pour ce, il devait fournir une œuvre « plastique » définie par une sorte de *reductio ad absurdum*, comme plus ou moins n'importe quoi ne pouvant être ni écrit ni lu. Pourtant, si le cours de théorie de l'art présentait un intérêt réel et substantiel, c'était parce qu'il était perçu par ceux qui le dispensaient et ceux qui le suivaient tant comme un moyen d'apprendre ensemble que comme une manière de faire de l'art. Cette combinaison fondamentale fut clairement considérée comme dangereuse. En supprimant ce cours, on mit fin à une promesse d'avenir qui n'était pas bonne pour les affaires.

La porte de l'art moderne fut certes condamnée à Coventry, mais le cheval de l'avant-garde avait eu le temps de détalier. Les galeries d'art et les musées occidentaux avaient à l'époque déjà fait le plein d'art conceptuel, de textes qui avaient avec succès remplacé peintures et sculptures, exigeant du spectateur qu'il exerçât ses compétences de lecteur. Il est peut-être significatif que ce soit en France – où l'idée d'une avant-garde politisée suscitait peut-être moins de réticence qu'en Angleterre –

que les premières productions d'Art & Language commencèrent à être bien accueillies autour de 1970. Cinq ans après la suppression du cours de théorie de l'art, Art & Language inventa une organisation fantôme, qui fut appelée *School* (« École »). L'idée était de fournir aux étudiants des écoles d'art un thème fédérateur pour leurs travaux personnels. Diverses affiches invitant à soutenir cette organisation furent imprimées. La campagne d'affichage donna naissance à l'organisation ainsi inventée. Des étudiants provenant de diverses écoles s'assemblèrent pour un *School Meeting*. Une anthologie de textes extraits de magazines conçus par des étudiants et une étude de la politique menée en matière d'éducation artistique furent finalement publiées dans des ouvrages présentés comme des *School Books* (formule pouvant signifier tant « livres de l'organisation "School" » que « livres scolaires »)¹⁵. Sur l'une des affiches, on pouvait lire le texte suivant qui avait été composé par Art & Language et comportait quelques emprunts à Friedrich Engels :

« Les pourvoyeurs de la grande culture, qui font preuve de négligence, sont face à des choix clairs. L'un d'eux consiste finalement à se figer dans le rôle de la classe inoffensive, la dangereuse classe inoffensive, la racaille socio-historique, qui est le plus souvent le larbin (l'outil) corrompu de l'intrigue réactionnaire, le pire de tous les alliés possibles, absolument vénal et fourbe, une masse désintégré, totalement indéfinie, jetée ici et là, riches et pauvres, laissés-pour-compte, joueurs d'orgue de Barbarie, chiffonniers, charlatans... la lie désarmée, qui tourne en rond entre le suicide et une fâcheuse folie, incapable de cette violence aveugle qu'elle a reçue en héritage; une zone de pestiférés que la peste ne peut nettoyer. Ou ils peuvent se rendre compte qu'ils sont incapables de se "gouverner" eux-mêmes, qu'ils se battent pour obtenir et se redonner un fondement social et historique, reconnaître qu'ils constituent une classe qui ne travaille pas et ne fonctionne pas – des capitalistes à deux sous – et se demander ce que signifie "être en devenir" .»

L'affiche fut créée à un moment où une certaine confusion régnait dans l'enseignement de l'art et où le

mouvement de l'art conceptuel était en train de dégénérer en une sorte de pratique sémiotique académique, parée de toutes les vertus. Elle ne faisait cependant pas référence uniquement à l'enseignement de l'art, ni exclusivement à la situation de l'art en Angleterre. Au nombre des « pires alliés » figuraient dans l'esprit des membres d'Art & Language les marginaux se livrant à des prestations charlatanesques autour du Centre Pompidou, comme si les agitateurs de 68 avaient finalement été réduits à jouer dans cette cour de récréation¹⁶.

Le texte traduit assez clairement la désillusion spectaculaire causée par « les pourvoyeurs de la grande culture faisant preuve de négligence ». Mais quelle était précisément la différence que le terme *School* était censé introduire ? Comment cette organisation envisageait-elle l'univers de l'enseignement ? La réponse, à mon avis, passe nécessairement par l'idée qu'il pourrait y avoir un moyen d'être artiste sans avoir à adopter l'art comme un credo. Les artistes peuvent-ils apprendre l'agnosticisme en art ? Je pense que c'est à l'évidence le cas. Peut-on enseigner aux artistes ? J'en suis moins sûr. On doit tout d'abord les persuader que c'est bien d'art dont il est question.

Notes

1. Clive Bell, *Art*, Londres, 1914, p. 253.
2. *Ibidem*, p. 22.
3. Exposition de la Whitechapel Art Gallery, à Londres. Au nombre des exposants figuraient entre autres David Annesley, Michael Bohus, Phillip King, Tim Scott, William Tucker et Isaac Witkin.
4. Ramsden faisait spécifiquement référence au moment d'émergence de l'art conceptuel. Voir Michael Baldwin, Charles Harrison et Mel Ramsden, « Memories of the Medicine Show », *Art-Language*, New Series n° 2, juin 1997, p. 32. Le texte reposait sur une communication faite à la conférence « Who's Afraid of conceptual art », qui avait eu lieu à l'Institute of Contemporary Arts, à Londres, le 19 mars 1995.
5. Odilon Redon, *À soi-même : journal, 1867-1915 : notes sur la vie, l'art et les artistes*, Paris, José Corti, 1989, p. 22-24.
6. Clement Greenberg, « Complaints of an Art Critic », *Artforum*, New York, vol. VI, n° 2, octobre 1967.
7. Michael Fried, « Art and Objecthood », *Artforum*, New York, vol. V, n° 10, juin 1967. Trad. dans Charles Harrison et Paul Wood (éd.), *Art en théorie 1900-1990*, Paris, 1997, p. 896-909.
8. Ce fut suite au passage du philosophe Arthur Danto à la Stable Gallery, à New York, à l'occasion de l'exposition des boîtes Brillo d'Andy Warhol (1964), que l'idée d'une théorie institutionnelle commença à germer. Le philosophe conclut de cette visite que Warhol avait apporté la démonstration d'une vérité fondamentale concernant l'essence de l'art. Selon lui, rien n'était destiné à différencier la boîte Brillo de Warhol de celle du supermarché, sauf le fait capital que la première appartenait au domaine de l'art, et l'autre pas. Cela lui semblait prouver qu'il était impossible de fonder la définition de l'art sur l'existence de propriétés intrinsèques à l'œuvre d'art ou manifestes. Ce que le spectateur voit ou ressent face à une œuvre ne permet pas de décider de son appartenance ou non au domaine de l'art. Cette dernière doit plutôt dépendre de quelque facteur « extérieur » à l'œuvre, c'est-à-dire que l'œuvre doit en d'autres termes entrer, selon Danto, dans le champ d'une théorie de l'art élaborée par une communauté *ad hoc*, en l'occurrence le monde de l'art. « Le rattachement d'un objet au domaine de l'art s'opère grâce à un phénomène qui échappe à l'œil, car il résulte de l'atmosphère créée par une théorie de l'art et d'une connaissance de l'histoire de l'art, en un mot de l'existence d'un monde de l'art. » Voir Danto, « The Artworld », *The Journal of Philosophy*, vol. LXI, n° 19, 15 octobre 1964, p. 571-584. Danto s'opposa finalement lui-même de plus en plus à l'élaboration d'une théorie institutionnelle de l'art. George Dickie en fut en revanche le principal défenseur : pour son ouvrage *Art and the Aesthetic: An Institutional Analysis* (Ithaca, 1974), il s'appuya sur un article intitulé « Defining Art », qui avait été publié dans l'*American Philosophical Quarterly* (vol. VI, n° 3) en 1969.
9. Donald Judd, « Specific Objects », *Artis Yearbook*, New York, n° 8, 1965 ; trad. dans Harrison et Wood, *op. cit.* (n. 7), p. 891.

10. Sol LeWitt, « Paragraphs on Conceptual Art », *Artforum*, New York, vol. X, n° 10, juin 1967 ; traduction dans Harrison et Wood, *op. cit.* (n. 7), p. 910.
11. Atkinson et Baldwin composèrent leur texte *Frameworks/Air-Conditioning* en 1966-1967 ; il fut publié en 1968 sous forme de fascicule par Art & Language Press (Coventry). La première mise en espace de l'*Air-Conditioning Show* eut lieu en février 1972 à l'école des arts plastiques de New York, sous la direction de Joseph Kosuth.
12. Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Introduction à l'esthétique – Le beau*, traduit de l'allemand par S. Jankélévitch, Paris, Flammarion, 1979, p. 27. Voir Charles Harrison, Paul Wood et Jason Gaiger (éd.), *Art in Theory 1815-1900*, Oxford et Malden (Mass.), 1998, p. 61.
13. Propos rapportés par John Fischer dans « Mark Rothko ; Portrait of the Artist as an Angry Man », *Harper's Magazine*, New York, n° 241, juillet 1970, p. 16-23.
14. Voir Philip Pilkington, Kevin Lole, Dave Rushton et Charles Harrison, « Some Concerns in Fine Art Education », *Studio International*, Londres, vol. CLXXXIII, n° 937, octobre 1971, p. 120-122 ; Ch. Harrison, « Some Concerns in Fine Art Education II », *Studio International*, Londres, vol. CLXXXIII, n° 938, novembre 1971, p. 168-170. Les ramifications de l'édit sur « les objets d'arts plastiques tangibles » continuèrent à affecter des étudiants poursuivant ailleurs des objectifs similaires. On trouvera une étude plus approfondie dans Peter Berry, Paul Wood et Kevin Wright, « Remarks on Art Education », *Studio International*, vol. CLXXXIV, n° 949, novembre 1972, p. 176-181.
15. Voir David Batchelor, Mike Fyles, Steve Lawton, Alan Robinson, Dave Rushton et Paul Wood (éd.), *The Noises within...*, Édimbourg, 1979 ; et Rushton et Wood (éd.), *Politics of Art Education*, Londres et Édimbourg, 1979. Les deux ouvrages furent publiés avec la mention « A School Book ».
16. Cette association d'idées était venue à l'esprit des membres d'Art & Language à la lecture de l'analyse de Jean Baudrillard intitulée *L'Effet Beaubourg : implosion et dissuasion*, coll. « Débats », Paris, 1977.