

# ANNÉE SABBATIQUE 1984 -1985

PROJET 1. UNE ENQUÊTE PÉDAGOGIQUE : 11 INTERVIEWS

PROJET 2. UNE RÉFLEXION SUR L'EXPÉRIENCE CRÉATRICE

J.C. PRÊTRE

## PRÉSENTATION DU PROGRAMME D'ÉTUDE

### PREMIÈRE PARTIE :

COMMENTAIRE

### DEUXIÈME PARTIE :

UNE ENQUÊTE PÉDAGOGIQUE : 11 INTERVIEWS

### TROISIÈME PARTIE :

UNE RÉFLEXION SUR L'EXPÉRIENCE CRÉATRICE

Au cours de l'année scolaire 1974-1975, le peintre et professeur Jean-Claude Prêtre a bénéficié d'un congé sabbatique au cours duquel il s'est livré à une enquête pédagogique - onze interviews d'artistes enseignants - et à une réflexion sur l'expérience créatrice.

Son programme prévoyait l'interview d'un artiste professeur dans les villes de Genève, Bâle, Paris, Milan, Rome, Berlin, Londres, Montréal. A l'arrivée, c'est parfois de deux artistes par ville que JCP a eut la chance de recevoir des lumières sur leur enseignement et sur les enjeux personnels de leur recherche. Le choix des artistes a été fait en fonction de cette subtile conjonction remarquable du travail de l'artiste et de sa vision pédagogique.

**Ce qui suit est l' « extrait essentiel » de la chronique des interviews et de l'analyse de ce que pourrait être une introduction à l'enseignement des problèmes élémentaires liés à la couleur et à la création picturale : une réflexion sur l'« expérience créatrice ». Les exemplaires existants de cette étude sont déposés dans quelques collèges genevois qui offraient, dans les années 80-90, un enseignement artistique assorti d'une maturité spécifique.**

## PREMIÈRE PARTIE :

### COMMENTAIRE

*Dans l'art, seule la subjectivité pourra avoir un jour valeur d'objectivité.*

**Harald Szeemann**

#### **1. 11 interviews**

La plupart des professeurs que j'ai interrogé se sont fait connaître et sont connus par leur activité d'artiste. Ils sont également des pédagogues confirmés de grande valeur. Ces onze interviews mettent en évidence la spécificité de l'enseignement artistique et le génie culturel particulier de chacun.

Chaque interview répond aux objectifs que je m'étais fixé dans mon programme.

Heureuse coïncidence, le numéro 5, hors série, **d'Art Press** de cet été 1985, est consacré aux écoles d'art : je le joins donc au dossier de mon étude. On trouvera de nombreuses analogies entre ce numéro d'Art Press et ma propre enquête. Il y est, en effet, également question des enseignements artistiques en France, en Allemagne, en Italie, en Angleterre et en Suisse (avec pour la Suisse, la participation genevoise de Michel Rappo et de Jean-Luc Daval).

Pour introduire la lecture de ces onze interviews, voici quelques citations qui mettent en évidence la diversité, mais aussi la parenté des conceptions.

#### **Catherine Walthard, Bâle**

*Pour moi, enseigner le dessin, c'est une aventure.*

*Pour apprendre à voir, il faut d'abord apprendre à mettre de côté les préjugés.*

*Je pars des élèves, de ce qui se passe en eux. C'est la classe et son évolution dans le travail qui me suggèrent les nouvelles orientations.*

#### **Chlaus Würmli, Bâle**

*Ça n'est pas important de savoir qui est Rembrandt ou Picasso, c'est important d'avoir appris à voir.*

*La différence entre les autres disciplines et le dessin, c'est qu'en dessin, il n'est pas nécessaire que l'on sache, mais que l'on sache faire.*

*L'architecture présentée d'abord comme une sensation du corps... après seulement, on dira ceci est romain, cela est gothique : cette connaissance-là est secondaire. Pour moi, le savoir vient plus tard, après l'apprentissage de la sensation.*

*Bien dessiner est un but qu'il n'est pas très difficile d'atteindre comparativement à la difficulté de comprendre sa sensation et d'apprendre à l'exprimer.*

### **Gilbert Mazliah, Genève**

*J'ai toujours ressenti le besoin pour comprendre les choses de les expliquer aux autres.*

*Dire ce que l'on a à dire... tant que ça n'est pas dit, la perspective de devenir soi-même n'existe pas.*

*L'enjeu, c'est de devenir soi-même.*

*On ne fait pas de bonne pédagogie, si l'on n'a pas vécu soi-même les problèmes dont on parle et si on n'adapte pas ses connaissances au besoin particulier de chaque élève. L'objectif n'est pas qu'il fasse un beau travail, mais qu'il apprenne à faire circuler l'énergie.*

*Deviens toi-même que je ne connais pas, c'est le mot d'ordre de l'enseignement.*

### **Umberto Mariani, Milan**

*Aujourd'hui, la connaissance est si grande qu'il n'y a plus de place pour Platon.*

*Ce qui m'intéresse, c'est de définir une méthode de travail, de développer une conscience professionnelle du travail en fonction d'une recherche engagée par l'élève.*

*Les résultats les plus intéressants, je me suis rendu compte que je les ai obtenus après avoir donné des exemples pratiques.*

*Un argument important, c'est de choisir les matériaux en rapport avec le résultat que l'on veut obtenir.*

*Aujourd'hui, nous sommes dans une période maniériste, nous travaillons sur l'expérience des autres artistes, nous approfondissons leur travail.*

### **Maurizio Mochetti, Rome**

*Ce qui m'intéresse, c'est de travailler aux limites de nos possibilités prospectives.*

*Pour moi, l'art est aussi une forme de connaissance, un moyen pour connaître les rapports entre soi et les choses.*

*La peinture est d'abord un instrument, un véhicule, un moyen et non une fin pour dire quelque chose, et si c'est un instrument, il peut y avoir bien d'autres instruments pour dire aussi bien d'autres choses.*

*Je dis que la peinture est un instrument utilisé qui présuppose un certain type de sensibilité déjà connue, qui difficilement peut être utilisé comme un véhicule neuf devant l'histoire.*

*Ce sont les conditions pour que la chose advienne qui m'intéressent.*

*Pour moi un professeur d'art n'est pas quelqu'un qui a un bagage culturel à transmettre, mais au contraire, je pense qu'il doit y avoir un échange vrai entre le professeur et l'élève, et l'effet de cet échange peut servir autant à l'élève qu'au professeur.*

*Si tu es à la recherche de la vérité comme tout artiste l'est, tu découvriras que la vérité n'existe pas, qu'il n'y a que des vérités relatives dépendantes de ton niveau culturel.*

*La mort est l'unique mobile réel, la seule vérité pour tous.*

*En faisant une analyse de mes mobiles, j'ai assez clairement vu qu'il y avait dans mon travail la nécessité de parler de la problématique du rapport avec l'autre. C'est un problème de communication, je fais une recherche sur la communication.*

### **Cesare Tacchi, Rome**

*L'émotion, probablement le courage, il faut les transformer en capacité de saisir la réalité et pas seulement la réalité apparente.*

*Il est nécessaire d'avoir un détachement, une distance, un respect réciproque.*

*Les élèves ne prennent pas l'ironie comme une invitation à la forme dialectique, à la connaissance, mais plutôt comme un jeu sans conséquence. Ils ne voient pas ça comme un échange possible en dehors des structures d'échange conventionnelles, comme une possibilité de grandir, d'évoluer.*

*Je leur fais voir des choses, je les mets en condition de voir, je les éduque à percevoir, mais aussi à regarder à l'intérieur de soi.*

### **Léonardo Cremonini, Paris**

*Si vous n'avez pas le courage de votre sentiment, vous n'existez pas. Vous n'existez pas, parce qu'inévitablement si vous n'avez pas le courage de votre sentiment vous assumez le sentiment des autres.*

*Regardez bien vos contradictions, c'est à travers vos contradictions que vous pouvez intervenir avec vos choix. Si vous ne faites pas de choix, vous n'êtes personne.*

*Les constats n'ont aucune différence entre eux parce que personne ne s'y est engagé.*

*On pourrait établir une fois pour toutes que la peinture est le moyen le moins indiqué pour attraper l'objectivité.*

*Il faut que la peinture devienne l'engagement, l'intensité de votre subjectivité.*

*Entre voir et reconnaître, il y a un abîme. Si on a un conditionnement structuré sur le document, c'est bien évident que notre regard est seulement engagé à reconnaître et non à naître.*

*L'élan de l'aventure, plutôt que le conditionnement de la référence.*

*Le visible n'est pas fait de règles. Les règles sont des conditionnements, des informations acquises dans tout domaine de la condition humaine.*

*Il s'agit, dans un travail sur le visible tel que je le considère utile, de voir comment on peut donner corps et forme à des règles que l'on ne connaît pas.*

*Il faut bien faire attention à ce que sont les gestes biologiques de la fabrication.*

*Être peintre, c'est une question d'histoire.*

*Travailler sur le visible ne veut pas dire travailler sur le code que nous avons de lui, il faut s'intéresser plutôt aux valeurs qui le traversent qu'à ses apparences.*

### **Marie-Andrée Debray, Paris**

*J'aime bien avoir un petit nombre de choses et en sortir le maximum, je n'aime pas l'inverse.*

*Je m'occupe davantage des gens qui n'arrivent pas que des gens qui arrivent.*

*Je ne veux rien démontrer.*

*Réfléchir aux choses, c'est ce qui me permet de supporter la vie.*

*La peinture est un abîme.*

*Selon moi, l'accident est essentiel dans la fabrication artistique.*

*La création est un défi à l'éphémère.*

*J'aime travailler sur des choses sur lesquelles on ne sait rien ou découvrir tous les aspects inconnus et non conventionnels des choses que l'on connaît bien.*

### **David Platts, Londres**

*Je leur apprend le respect des techniques et le goût de l'expérimentation.*

*J'essaye de leur faire comprendre que leur travail doit être une forme d'expression et d'interprétation, mais jamais un travail de copie.*

*L'idée de cet encouragement à modifier la couleur de la nature vient de la volonté de vérifier qu'ils ont assez d'autonomie pour comprendre les rapports de couleur sans la référence naturelle.*

*Il ne faudrait jamais connaître la solution par avance, même pour un enseignant, il faudrait tout réinventer à chaque moment, tout réapprendre.*

*Je ne crois pas que la technique puisse s'apprendre ou s'enseigner, il faut partir du début, du besoin d'expression, ainsi la technique peut être très simple, quelques lignes ou quelques taches de couleur peuvent donner le point de départ d'une aventure expressive, c'est la réaction mentale qui va avoir lieu devant ces manifestations élémentaires qui prépare le futur statut d'une expression.*

### **Hans Schlembach, Berlin**

*Je crois que c'est important que les élèves ne pensent pas à moi comme à un héros.*

*Ils doivent apprendre que le travail qu'ils font n'est pas seulement un travail scolaire mais un acte culturel.*

*Je ne pense pas à l'art comme à un acte de décoration, mais plutôt comme à un moyen de voir le monde et d'agir sur lui et sur soi.*

*Je tiens à ce qu'ils apprennent les choses à travers des actes plutôt qu'à travers des concepts.*

*Il s'agit de leur donner une méthode pour qu'ils puissent intervenir dans tous les secteurs de leur vie, que ce soit dans la ville, chez eux, avec les autres, dans les situations les plus éloignées de l'art : que la pratique de l'art leur apporte non seulement une liberté de mouvement dans l'art, mais aussi dans la vie.*

*L'art n'est pas de mettre de la couleur sur un support, ceci n'est qu'un détail. L'art est vivre, vivre d'une manière créative.*

### **Pierre Ayot, Montréal**

*Un travail n'est vraiment intéressant que lorsqu'il sollicite l'imaginaire des gens.*

*J'ai besoin de savoir où je vais : tout doit être organisé.*

*Je dois beaucoup réfléchir avant d'introduire de la nouveauté dans mon travail.*

*Je dois avant tout respecter la logique de mon travail.*

*Les matériaux, c'est très important, c'est ce qui peut faire évoluer mon travail et ma pensée.*



*C'est grâce à la confrontation avec la matière que l'on avance.*

*Ce qui compte, c'est d'abord de transmettre son expérience réelle. Je ne pourrais pas enseigner si je ne pratiquais pas.*

*Communiquer la connaissance par le vécu plutôt que par la théorie du vécu.*

*Apporter des réponses justes et aussi proches que possible d'une pratique réelle.*

-----

Est-il possible de parler d'une situation homogène de l'enseignement artistique au niveau secondaire ? Y-a-t-il un consensus en ce qui concerne les matières et les buts de cette formation ?

S'il y a bien dans les grandes villes européennes une certaine cohérence dans le système de l'enseignement artistique secondaire, il tient au fait que les artistes enseignants confrontés aux mêmes contradictions de culture et de société ont renoncés à faire valoir leur propre vision de plasticien, à privilégier l'un ou l'autre des éléments en contradiction pour se mettre d'abord au service des besoins des élèves. De ce point de vue, l'école secondaire n'a rien à voir avec l'École des Beaux-Arts, qui, elle, prend en charge les contradictions, voire la confusion, ou simplement la complexité de la situation de l'art.

D'un point de vue général, il s'avère que la transmission des valeurs anciennes et nouvelles se fait actuellement à travers l'expérience des individus et que la qualité et l'actualité de leur enseignement sont directement liées à des intérêts personnels. Il me paraît primordial pour sauvegarder la vitalité d'un tel enseignement qu'il soit assuré par des théoriciens qui soient également des praticiens plutôt que par des fonctionnaires.

Il ressort de mon enquête que les buts premiers de l'enseignement artistique sont de faire prendre conscience à l'étudiant de ses motivations personnelles, de l'aider à acquérir progressivement les moyens de son autonomie, de l'amener à se comprendre et à se situer par l'étude des œuvres et des idées du passé (Histoire de l'art) et du présent (visite des Musées et des galeries d'art, lecture des livres et des revues d'art), et enfin de lui apprendre les techniques et les méthodes de base nécessaires à l'expression plastique pour lui donner les moyens de réaliser ses propres idées artistiques.

Il ne faut pas perdre de vue que la plupart des enseignants insistent sur le fait que l'enseignant n'est pas le seul responsable de la pédagogie, mais que chaque étudiant l'est aussi : il y a un véritable échange et un dialogue en Europe plutôt qu'un enseignement de type magistral. C'est évident qu'il est impératif de transmettre certains éléments indispensables, mais d'un autre côté, il y a un travail d'échange d'individu à individu qui consiste à faire découvrir un certain savoir sans les effets de mimétisme qui en sont souvent l'une des conséquences.

## **2. Une réflexion sur l'expérience créatrice**

Mon étude sur l'expérience créatrice est l'essai d'une analyse approfondie de ce que pourrait être une introduction à l'enseignement des problèmes élémentaires liés au « pouvoir » de la couleur et à la « création » picturale : à l'expérience créatrice.

### 1. Théorie de la couleur (la dimension matérielle)

L'objectif de cette théorie de la couleur, visualisée par un tableau inédit, est d'expliquer - de la manière la plus simple possible - le rapport des couleurs entre elles et de celles-ci avec les valeurs. Le tableau assure le déploiement visuel de toutes les relations chromatiques.

### 2. Imagination et couleur (la dimension spirituelle)

Etude de la valeur psychologique et symbolique des couleurs primaires, secondaires et du noir et blanc.

Valeur et valorisation de la couleur : pouvoir de la couleur. Etude des effets du pouvoir de la couleur sur l'imagination formelle et matérielle : valeur de la couleur lorsque celle-ci est utilisée par le rêve, le mythe, les spiritualités et d'une façon générale, dans ses implications avec la sensation, le sentiment, l'idée.

## DEUXIÈME PARTIE :

### **UNE ENQUÊTE PÉDAGOGIQUE : 11 INTERVIEWS D'ARTISTES PROFESSEURS (sélection)**

INTERVIEW : **UMBERTO MARIANI**, MILANO, OCTOBRE 1984

ÉCOLES : LICEO ARTISTICO DI BRERA, MILANO (1961-1982)  
NUOVA ACADEMIA DI BELLE ARTI, MILANO (1982-1985)

UMBERTO MARIANI : UM  
JEAN-CLAUDE PRÊTRE : JCP

JCP. Tu connais Maurizio Mochetti?

UM. Oui je le connais, c'est un artiste qui n'est pas devenu la grande vedette qu'il aurait pu être comme les autres, comme Paolini, Mario, Merz, Kounellis.

JCP. Ça tient à quoi qu'un artiste aussi bon que lui, acheté par Panza di Biamo, invité à la Biennale de Venise, reconnu par beaucoup comme un très bon artiste, ne soit pas arrivé à s'imposer comme les autres?

UM. C'est inexplicable ! Il y a un autre artiste italien qui est dans la même situation que lui, c'est Paolo Icaro. A ses débuts, il était défendu par Germano Celant, il a fait des expositions avec Anselmo, Pistoletto. Il a exposé au Stedelijk Museum à la première exposition d'art italien. A cette époque, en 1967, ça ne s'appelait pas encore Arte povera... et puis, il est parti en Amérique. Il y est resté une dizaine d'années et puis il est revenu en Italie. Ça a été la guerre avec Celant, une guerre qui dure encore aujourd'hui.

Par exemple, à l'exposition récente de l'art italien à Beaubourg, on trouvait des catalogues de l'époque avec des œuvres reproduites de Paolo Icaro, cependant, il n'a pas été invité par Germano Celant à participer à cette exposition historique du mouvement italien.

Aujourd'hui, il y a des clans, et des critiques comme Germano Celant ou Achille Bonito Oliva sont des personnages avec lesquels on doit faire corps. La situation

doit être claire, bloquée, il doit y avoir une grande confiance entre artistes et critiques pour pouvoir réaliser des choses ensemble. Paolo Icaro a été éliminé à cause de son attitude, il a des difficultés, il n'a pas encore réussi son intégration à l'histoire italienne. Il faudrait donc savoir si Mochetti à eu des problèmes avec Germano Celant...

JCP. Et Achille Bonito Oliva ?

UM. Achille Bonito Oliva était le bras droit de Germano Celant, il a fait un travail parallèle à celui de Celant. Il a travaillé avec les mêmes artistes.

JCP. Dernièrement, j'étais chez lui à Rome, et il m'a montré un ouvrage qui va paraître chez Electra qui réunit tous les interviews des artistes non seulement de la transavant-garde, comme on pourrait le croire, mais aussi du minimalisme, de l'Arte povera, etc., de ces artistes dont, en général, on pense qu'ils ont été mis en évidence par Celant !

UM. A propos de Mario Merz, tu ne sais sans doute pas qu'il y a huit ans il cherchait à aider des artistes comme Paladino. Merz demandait aux galeries qui montraient son travail de faire des expositions à ces jeunes artistes... Il les menaçait même de ne plus leur donner son travail s'ils ne voulaient pas les exposer.

JCP. Incroyable !

UM. Oui, ce sont des directeurs de galeries qui m'ont parlé de ça. Et puis la transavant-garde s'est finalement imposée et la conséquence a été que Germano Celant et Achille Bonito Oliva sont devenus des ennemis.

JCP. Si tu veux bien nous parlons un peu de l'enseignement et nous reviendrons plus tard à cette conversation. Peux-tu me confirmer que le système de l'enseignement de la peinture est le même partout en Italie, que vous avez bien à Milan comme à Rome des lycées spécifiquement artistiques, c'est-à-dire des lycées où l'on ne prépare pas d'autres types de maturité que celui-là?

UM. C'est exact. Si ça t'intéresse, je peux te faire un rapide historique de la situation.

JCP. Très bien.

UM. Jusqu'en 1970 environ, il y avait un conseil d'administration unique pour le Lycée artistique et l'Académie des Beaux-Arts. Il y avait donc une école artistique inférieure à côté d'une école artistique supérieure, toutes les deux, avec à leur tête, un seul directeur. A cette époque, le lycée donnait la possibilité aux

élèves de rentrer soit en architecture, soit aux Beaux-Arts avec un examen d'admission.

Après 1970, la structure administrative se différencie. Il faut en chercher la raison dans le fait qu'en 1970 il y a eu une très importante vague d'inscriptions pour le Lycée artistique. Par exemple, il y a deux ans, nous avons eu 1500 inscriptions à Milan. Les élèves sont toujours acceptés et cela a obligé la Ville à les mettre dans différents bâtiments éloignés les uns des autres.

JCP. Et ces bâtiments sont-ils équipés convenablement ?

UM. Depuis cinq ans, les choses s'organisent.

JCP. Il y a donc actuellement une infrastructure technique d'accueil ?

UM. Il y a du matériel, même des instruments techniques modernes comme la vidéo. Il y a cinq ans, c'était catastrophique. Il n'y avait pas de matériel, et les bâtiments étaient des usines désaffectées...

JCP. Comment interprètes-tu ce mouvement collectif pour le Lycée artistique en 1970 ?

UM. L'une des raisons est qu'en 1968, il y a eu l'abolition des examens d'entrée. Et moi aussi, j'ai eu cet étonnement devant tant d'inscriptions. Alors j'ai cherché à comprendre le phénomène en faisant au cours de ces dernières années une sorte d'étude statistique sur les mobiles des élèves. Les vraies raisons, en règle générale, sont les suivantes : les élèves s'inscrivent au Lycée artistique parce qu'il n'y a que quatre ans d'étude, les autres lycées, c'est cinq ans, parce qu'il n'y a pas de latin, parce qu'il n'y a pas de philosophie et de langue étrangère ! Selon une loi fasciste de 1923, due à la réforme de Gentile, il est dit, en effet, que les langues étrangères sont inutiles dans l'enseignement !

Rires.

JCP. En somme, c'est la raison pour laquelle les élèves d'artistique ne peuvent avoir accès à l'Université ?

UM. Pour rentrer à l'Université, il faut faire un examen dans la matière où l'on a des lacunes.

JCP. Donc, selon le choix des études que l'on va entreprendre à l'Université, on aura, pour y entrer, des examens à passer soit en latin, en langues étrangères, en mathématique ou en philosophie?

UM. C'est comme ça, en Italie. Il y a enfin une dernière raison pour laquelle on entre en artistique, c'est lorsqu'il y a eu un échec dans une autre section ! On appelle cette section le «refugium peccatorum» !

JCP. Mais alors, qu'y-a-t-il de sérieux dans cette section artistique ?

UM. Ce qui est sérieux chez nous, c'est l'architecture. L'examen final porte en général sur un problème d'architecture. Depuis douze ans, le modèle vivant n'est sorti qu'une seule fois ! Chez nous, l'architecture, c'est essentiel. L'examen final porte sur un projet complet et complexe d'architecture. Ceci explique que l'accès à l'école d'architecture soit aussi direct.

JCP. Et les examens, c'est toi qui les prépares ?

UM. Pas du tout, les examens sont les mêmes pour tous les lycées d'Italie, ce sont donc des gens de l'extérieur qui les préparent.

JCP. Tu as enseigné au Lycée artistique, et tu enseignes actuellement aux Beaux-Arts, est-ce que, fondamentalement, tu as changé ta manière d'enseigner ? Est-ce que tu prépares tes cours ou est-ce que ta réflexion est improvisée au fur et à mesure des problèmes qui se posent dans la classe ?

UM. Pour répondre à cette question, je vais être à nouveau obligé de faire un rapide historique. En 1962, l'école était très traditionnelle avec des matières codifiées et un examen final bien défini. Il y avait des règles strictes dans le cadre d'un cours structuré sur quatre années de la façon suivante : en 1<sup>ère</sup> année, la copie des détails de la figure humaine à partir des plâtres ; en 2<sup>ème</sup> année, le buste ; en 3<sup>ème</sup>, la figure entière ; et en 4<sup>ème</sup> année, le nu, le modèle vivant. Cela a duré jusqu'en 1968, et puis, ça a été la contestation de ce programme anachronique qui datait de 1923 et qui n'avait jamais depuis lors introduit la moindre nouveauté, le moindre rapport avec la vie moderne. Depuis 1968, l'enseignement est devenu plus subjectif, il n'y a plus de programme, chaque enseignant fait ce qu'il lui plaît, fait les expériences qu'il a envie de faire. C'est une catastrophe !

JCP. Pourquoi une catastrophe ?

UM. Il n'y a plus d'organisation, plus d'ordre dans l'enseignement. On fait faire de l'«Arte povera» en première année à des élèves de quinze ans, et en même temps, on fait de l'enseignement traditionnel dans les classes terminales. Absurde ! On parle depuis vingt ans de la réforme de l'école et ça n'arrive pas !

JCP. Cet éclatement, ce mouvement de liberté, cette subjectivité qui s'est développée depuis 1968, comment tu te l'expliques, quel effet cela peut-il avoir

sur l'esprit des jeunes ? Cela a-t-il contribué à apporter davantage de confusion ou y trouves-tu des éléments positifs ?

UM. J'ai réagi avec sympathie, il fallait changer les choses puisque les choses étaient sclérosées !

JCP. En 1962, tu suivais la règle ou avais-tu déjà des idées différentes ? Et dans la peinture que faisais-tu ?

UM. Bien sûr que je suivais la règle. Dans ma peinture, je faisais des fresques dans les églises, des fresques très classiques, j'ai peint des milliers de mètres carrés...

JCP. Ça explique peut-être les plis qui sont dans ta peinture actuelle. As-tu fait cette relation ?

UM. C'est une formation que je ne peux pas oublier, bien sûr. A l'Académie des Beaux-Arts, j'étais le garçon d'atelier du maître Achille Funi qui faisait partie du mouvement italien « Novecento » avec Gironi, Carra, Maroussi en 1921.

JCP. Tu as eu, en somme, une formation traditionnelle à la manière des étudiants de la Renaissance.

UM. Exact. Achille Funi avait un grand intérêt pour la peinture de Pompéi. Il faisait beaucoup de fresques et comme il était âgé, je l'aidais à réaliser ses fresques. Il faisait donc ses maquettes et je réalisais. Le dernier grand travail que j'ai fait, c'est dans une église de Rimini. J'ai décoré toute l'église, plus de 2500 mètres carrés, 4 années de travail !

JCP. Je comprends mieux maintenant pourquoi tu suivais toi aussi la règle dans les années soixantes.

UM. Mes anciens élèves ont gardé un bon souvenir de cet enseignement. J'ai des élèves qui sont devenus connus en tant qu'artistes, par exemple, Paula Bonfanti de Milan travaille les tissus et donne des cours dans le monde entier. Elle est devenue une amie et elle me rappelle avec précision ce que je lui ai enseigné.

JCP. Tu te souviens de la matière de ton enseignement à cette époque ?

UM. C'était l'enseignement des problèmes fondamentaux de la peinture, un enseignement très classique, mais avec une forme d'organisation de travail qui m'est propre. Tu sais que pour réaliser une fresque il faut tout préparer à l'avance, le dessin, les couleurs, les matériaux, c'est une méthodologie du travail qui m'a conditionné, que j'ai en moi, et que j'ai su enseigner à mon tour. Une de

mes étudiantes est devenue directrice de mode chez Fiorucci, elle s'occupe du choix des matériaux, des modèles. Elle aussi me dit que je lui ai appris une certaine méthode de travail, une organisation du travail.

JCP. Et de quoi s'agit-il ? Comment peux tu transmettre cette méthodologie ?

UM. Pour moi, un argument important, c'est de choisir les matériaux en rapport avec le résultat que l'on veut obtenir. Le papier pour dessiner n'est pas du papier, il existe mille types de papiers différents et pour obtenir un résultat particulier et pour que le crayon puisse dire ce que l'on veut qu'il dise, il faut commencer par choisir un certain papier et pas n'importe quel papier. Ceci pose le problème du résultat et des moyens à mettre en œuvre pour l'obtenir. Utiliser les matériaux de la manière la plus logique. C'est plus fonctionnel.

Je ne crois pas que le Lycée artistique doive préparer de futurs artistes, parce que personne ne peut devenir artiste s'il ne l'est déjà. Le Lycée artistique a une fonction importante, c'est une école qui s'occupe de problèmes visuels dans une société où l'image est très importante. Le Lycée artistique peut donner une formation complète, technique, professionnelle, quant à ces problèmes visuels à un niveau moyen. Le génie sortira seul, s'il y a lieu.

A Milan, il y a beaucoup de monde qui critique l'école et qui prétend qu'elle ne sert à rien. Moi, je me suis battu pour faire valoir cette idée que le but du Lycée artistique n'était pas de former des artistes, pas plus d'ailleurs, paradoxalement, que l'Académie des Beaux-Arts.

JCP. Nous sommes bien assez d'artistes !

Rires.

UM. Leur accusation était que cette école était vieille de 500 ans. En fait, cette école est très moderne parce qu'elle s'occupe d'un secteur unique et précis, parce qu'elle donne un enseignement spécifique. Les écoles inutiles sont celles qui veulent s'occuper de tout, de culture générale. Aujourd'hui, la connaissance est si grande qu'il n'y a plus de place pour Platon!

Rires.

Cette école est importante dans la mesure où on y enseigne une méthode.

JCP. Y-a-t-il des questions de mon questionnaire auxquelles tu aimerais répondre ?



UM. Ton questionnaire fait le tour de tous les problèmes artistiques. Ce sont des problèmes auxquels j'ai réfléchi, dont j'ai parlé, parce que durant ces années de crise, lorsque nous ne savions pas quoi faire à cause de ce besoin de renouveau dans l'enseignement, nous avons passé des semaines à discuter entre collègues, entre artistes et avec les élèves, et c'est un matériel qui a trouvé un sens, des conclusions.

JCP. A quelles conclusions penses-tu ? Pourrais-tu préciser ta pensée et me parler de ton expérience de tes conceptions de l'enseignement de la peinture?

UM. Les résultats les plus intéressants, je me suis rendu compte que je les ai obtenus après avoir donné des exemples pratiques, après avoir montré aux élèves comment on réalise les choses. C'est le système le plus direct. Avec cette méthode, on peut faire comprendre la diversité des comportements des différents matériaux, comment, en respectant une certaine méthode de travail, un travail se développe, quelles en sont les différentes phases. Le problème du rapport psychologique avec l'élève dans le cadre d'une classe qui est en principe collective ne devrait pas apparaître, pas plus de psychologie de la part du maître que de la part de l'élève, le cours devrait mettre en évidence les aspects généraux du travail dans un contexte collectif où le travail personnel de chaque élève devrait pouvoir servir à tous.

JCP. Je comprends. L'Ecole n'est pas un asile!

UM. Voilà. Ils ont l'âge d'être des individus responsables sachant gérer leur personnalité. Sinon, c'est l'affaire du psychologue, de l'assistant social, c'est une fonction que je crains ne pas avoir. Ceci est l'un des points auquel je tiens. Je crois aussi que s'il existe un groupe à l'intérieur de la classe qui a une qualité supérieure aux autres, je pense qu'il peut devenir un élément très positif pour les autres, un élément de stimulation qui tire les autres en avant, qui aide. Ceux qui vont tout seuls, qui ont de la sensibilité, qui réussissent à travailler d'eux-mêmes peuvent utiliser leur temps disponible pour aider les autres, l'exemple qu'ils donnent apporte la preuve aux autres qu'ils peuvent y arriver aussi, et cet exemple est différent de celui qu'apporte le professeur de qui l'on sait qu'évidemment il peut le faire. Ça touche à la justice, à un équilibre plus profond dans la classe. C'est agréable pour un professeur de mettre tout le monde sur le même plan. Cependant, un prix pour celui qui a bien travaillé est le bienvenu. Mettre tout le monde sur le même plan à la fin d'un travail n'est pas éducatif.

JCP. Donc ce prix existe?

UM. Après 1968, pour des raisons idéologiques, le prix avait été un peu oublié, tout le monde devait être égal, tout allait bien, mais avec de mauvais résultats. Pour ceux qui étaient psychologiquement forts, il y a toujours eu un moyen de se

défendre, c'est pour les autres que le problème s'est posé, pour ceux qui avaient beaucoup de difficulté à réussir, à passer d'une année à l'autre, pour ceux qui étaient trop faibles pour avoir des stimulations par eux-mêmes, qui manquaient d'enthousiasme, pour ceux-là il était important que le prix existe à nouveau.

JCP. Oui, je vois. Pourrais-tu me parler d'un exercice précis que tu fais faire à tes élèves pour les initier à un problème artistique particulier ?

UM. A partir de 1972, j'ai eu un jeune assistant préoccupé par des problèmes artistiques très actuels. Il utilisait le cinéma, la vidéo. Il faisait partie d'un groupe d'avant-garde de Milan, et au début, avec lui, nous avons accepté cette confusion où chacun faisait ce qu'il voulait. Comme les résultats n'étaient pas satisfaisants, nous avons compris qu'il fallait avoir un projet précis, que les élèves devaient connaître leur programme à l'avance au moins sur deux années, je parle ici des deux dernières années du Lycée. Nous avons fait alors un travail sur la lecture de l'espace. L'élève devait choisir la photographie d'une chambre dans une revue, puis il devait faire une série d'observations sur la perspective comme mesure de l'espace pour reconstruire la chambre avec ses mesures réelles en tenant compte des déformations de la perspective apportées par l'objectif de l'appareil photographique et en s'aidant au départ de la dimension connue d'un objet de la chambre comme le téléviseur. Cette dimension connue lui permettait de définir la hauteur des murs et tous les autres éléments constitutifs de cet espace, ce qui amenait l'élève à percevoir l'espace non plus comme quelque chose d'étranger à lui, mais comme quelque chose qu'il pouvait administrer. Une fois faite la reconstruction de l'espace, l'élève devait exécuter une maquette à trois dimensions et puis faire une intervention sur cet espace en cherchant à s'aider des caractéristiques fondamentales de la structure de cet espace.

JCP. C'est-à-dire ?

UM. C'est-à-dire que si l'espace était construit sur des diagonales, l'intervention devait partir de là ; si c'était un espace transparent tout en verre, l'intervention devait, par exemple, mettre en évidence le fait que les vides étaient plus nombreux et plus importants que les pleins. Et puis, la maquette était à nouveau photographiée, repassait à la deuxième dimension, et était comparée à l'image de départ. Enfin, en 4ème année, chaque élève choisissait une maquette et la réalisait en grandeur nature avec l'idée qu'un événement s'y produirait où la figure humaine avait une part à jouer : ballet, petite intervention scénique, etc., cet événement était alors repris par la vidéo.

JCP. C'est un très beau projet : clair et complexe.

UM. Nous avons également fait une étude sur le corps humain : comment il se meut, la signification des gestes de tous les jours, serrer une main, saluer, se gratter...

JCP. C'est très italien un tel travail sur le geste...

Rires.

UM. Après le geste quotidien, il y a eu le geste théâtral qui reconstruit le mouvement, le ballet, la danse où le geste est lié au fait musical, et enfin, le geste dans la communication artistique, le body-art, la performance...

JCP. Puisque tu viens de faire allusion à des pratiques contemporaines de l'art, pourquoi ne parlerions-nous pas un peu de ton travail personnel ?

UM. Si tu veux.

JCP. Je connais peu ta peinture. J'ai vu ton travail à Paris à la FIAC et chez Marie-Louise Jeanneret, à Genève. Je ne connais pas ton travail antérieur, mais grâce à quelques travaux, j'ai une image assez riche de toi. Ces quelques travaux me donnent l'impression d'une grande œuvre autour, et pour moi, ton travail m'apparaît comme un lien extraordinaire d'influences réglées. J'y trouve les vibrations bénéfiques des influences de la culture occidentale résolues dans un langage personnel. Je sens autour de toi, de Chirico, Stella, Reinhardt, ce sont des sources contradictoires que tu as parfaitement maîtrisées et dont tu uses pour dire quelque chose sur toi. Je ne les vois pas, mais je les sens comme des parents lointains, comme des racines lointaines. Est-ce que je me trompe ?

UM. Oui, tu as raison. Les origines de mon travail peuvent être retrouvées dans différentes sources. J'aime la peinture, la peinture est un plaisir, je ne ressens pas l'angoisse de l'art, mon travail je le fais avec plaisir, avec joie.

J'ai une théorie que je me suis mise à écrire il y a déjà vingt ans, cette théorie dit que les avant-gardes historiques se sont terminées avec le tachisme informel. Après, nous avons vécu et nous vivons encore une période de maniérisme. Le maniérisme historique auquel on fait référence dans l'histoire de l'art se situe vers 1520 et ce maniérisme a beaucoup à voir avec le maniérisme de notre époque.

JCP. A quels artistes penses-tu?

UM. Pontormo, Rosso, Fiorentino, Tintoretto, El Greco... les analogies sont nombreuses entre les deux périodes. Je pense que les artistes d'aujourd'hui sont devenus très raffinés, très cultivés et notre culture est devenue subtile presque

élitaire, elle appartient à un nombre de personnes réduit. C'est aussi un moment de crise idéologique qui à l'époque de la Renaissance s'est traduite par la perte de la conscience du centralisme de l'homme. Au début de la Renaissance, il y avait ce sentiment que l'homme était au centre de l'univers et ceci est tombé avec entre autres la découverte de l'Amérique, avec le conflit entre catholiques et protestants, avec Luther qui casse le monde chrétien jusqu'alors très fortement unitaire, et enfin , avec la découverte de Galilée qui démontre que nous ne sommes pas le centre de l'univers mais une infime partie de l'univers. Les artistes maniéristes avaient un grand intérêt pour l'alchimie, la science, l'astrologie. Aujourd'hui, tout le monde parle d'astrologie. Ces besoins irrationnels qui s'installent s'expliquent par la perte de nos idéologies. Les déclarations des artistes du début du siècle, les textes par exemple de Malevitch, de Mondrian, de Boccioni montrent qu'il y avait alors une grande attention pour les problèmes existentiels de l'homme, l'homme devait changer la société. Malevitch disait qu'il faut changer l'homme, faire un nouvel homme plus pur, un homme supérieur pour une nouvelle dimension. Aucun artiste de ces 20 dernières années n'a parlé de cette façon. Si nous lisons les écrits des artistes des années 70, on a affaire à des problèmes de langage : comment modifier le langage, comment regarder l'histoire de l'art, les autres artistes, ceci est une préoccupation de type maniériste, la nécessité n'est pas de transformer l'homme mais le langage, c'est un art qui provient d'un autre art. Par exemple, Man Ray a fait beaucoup de choses différentes, entre autres l'« énigme d'Isidore Ducasse ».

Christo, à partir de cette œuvre de Man Ray, fait l'ensemble de son œuvre. Pour Man Ray, le problème était de dire une fois une chose de la manière la plus concentrée possible, pour Christo ça deviendra une préoccupation de langage, l'emballage unique de Ducasse deviendra donc système de langage chez Christo, c'est le maniérisme. Pour Paolini, c'est pareil, il travaille sur la signification de la lecture de l'art, sur l'histoire de l'art.

Duchamp a dit à un certain moment : « J'ai fini de produire des objets d'art, je suis l'œuvre d'art moi-même ! » Pour moi, c'est le moment le plus avancé de la crise. Après cela, on passera au maniérisme, les conceptuels ne s'intéresseront pas à changer l'homme, mais plutôt à ce qu'a fait et pensé Duchamp. Aujourd'hui, on travaille sur l'expérience des autres, on approfondit l'expérience des autres artistes...

JCP. Pourrais-tu dire deux mots des raisons qui mobilisent l'artiste d'aujourd'hui à être maniériste ?

UM. La chute de la crédibilité des idéologies marxistes et capitalistes. Il y a dix ans, on pensait que le monde serait toujours en expansion, il a fallu faire les comptes, régresser. La chute de la crédibilité des religions, ce qui a fait naître toutes sortes de phénomènes para-religieux, des sectes. Les grands modèles

idéologiques et religieux sont en crise. Achille Bonito Oliva qui parlait de l'avant-garde il y a 5 ans fait ses comptes également ! C'est la crise des avant-gardistes. C'est un moment favorable pour expérimenter. Tout est à nouveau possible. Avant le monde culturel était rigide, tu étais conceptuel ou minimaliste, tu faisais partie de l'Arte povera, de ceci ou de cela, sans quoi tu restais en dehors de la situation culturelle. Aujourd'hui, il y a des différences importantes à l'intérieur des groupes même qui se sont constitués...

Nous avons perdu l'espoir d'aller de l'avant et nous regardons en arrière... le manque d'unité dans la culture est l'une des autres raisons du maniérisme contemporain, le manque d'un point de référence commun. Au lieu d'expériences convergentes nous avons à faire à des expériences divergentes... mais c'est inévitable que cela se passe ainsi dans un moment historique comme celui-ci, avec une culture faite de fragments et de problématiques venus et pulvérisés aux quatre points cardinaux !

JCP. Et encore deux mots sur ta peinture avant de terminer cette interview si tu le veux bien ?

UM. J'aimerais revenir sur l'un des aspects de ma peinture. Il s'agit du problème de la « spectacularité ». Je suis arrivé à cette expérience dans laquelle l'image du théâtre et de la peinture se rejoignent, le théâtre entendu comme spectacle d'excellence, à cause d'observations de type empirique.

Lors de l'exposition des peintures de la série de l'alphabet aphone qui étaient des trompe-l'œil d'une lettre recouverte de tissu, j'ai vu dans l'œil du public, - la relation du public m'intéresse beaucoup et j'en tiens compte dans mon travail - j'ai vu qu'il y avait cet intérêt, cette curiosité pour comprendre où commençait la fiction, où prenait corps le réel, pour comprendre comment la chose était faite. J'ai alors décidé d'aller plus avant dans mon problème et de mettre le spectateur devant mon travail comme s'il était au théâtre pour jouir d'un spectacle. Dans mon travail, je cherche à reconstruire ce moment magique dans lequel le spectateur oublie sa propre réalité et accepte le monde de la fiction qui est le monde imaginaire de la poésie. Je suis arrivé à ce concept en faisant une série de réflexions sur les premiers tableaux de Chirico, les places d'Italie. Ces tableaux mettent en évidence un espace théâtral. Il y a un éclairage de théâtre, une perspective exagérée, une absence de vie à quelques détails près, le tableau est un décor. Si un acteur rentrait dans cette peinture, il me semble qu'il ferait le même bruit qu'il fait au théâtre, c'est un son de fiction. J'ai compris mon problème également en comprenant la période baroque de Chirico. De Chirico a regardé Rubens, Greco, Vélasquez, Tintoretto parce que le baroque est également un grand spectacle, du théâtre métaphysique il est passé au théâtre baroque. Il était allé au bout de son théâtre métaphysique, l'autre possibilité était de regarder la peinture baroque où il y avait un autre spectacle.

JCP. Ton travail est une radicalisation de celui de Chirico. Tu as exagéré la perspective, le silence, l'absence, tu as introduit la troisième dimension, tout ceci n'existait chez de Chirico qu'au niveau de la peinture par l'intermédiaire du trompe-l'œil peint.

UM. C'était pour moi également le moyen de sortir de la zone d'influence de l'art minimal et de l'Arte povera, de rompre avec l'état d'esprit réducteur de ces courants. J'avais au contraire envie de parler d'art riche et au lieu du silence, je désirais entendre résonner le son des trompettes ! Je suis passé de Piero della Francesca à Rubens ! Le baroque, c'est la richesse des matériaux, la juxtaposition sensible et extraordinaire de matériaux différents. Si j'ai pu prolonger l'expérience de Chirico, c'est parce qu'historiquement il y a eu des utilisations de matériaux qui m'ont apporté des solutions que de Chirico n'aurait pas pu trouver par lui-même. Mais je t'ai interrompu tout à l'heure...

JCP. Je voulais te demander, en guise de conclusion à cette interview, si tu avais envie d'ajouter quelque chose à ce que tu as dit tout à l'heure sur l'Ecole?

UM. Maintenant que j'enseigne la peinture à l'Académie des Beaux-Arts, il y a un problème pédagogique plus spécifique parce que la personnalité de l'élève est mieux définie. J'essaye donc de lui conseiller de regarder ces artistes qui ont déjà fait une expérience voisine de la sienne, de lui faire mieux comprendre ce qu'il est en train de faire pour l'aider à s'engager davantage dans une certaine perspective de recherche. Ce qui m'intéresse toujours c'est de définir une méthode de travail, de faire faire des expériences sur une période de temps importante pour mettre en place une méthodologie de travail, une conscience professionnelle du travail et ceci en fonction d'une recherche engagée par l'élève. Je cherche à accompagner chaque élève dans la direction particulière qu'il a décidé.

INTERVIEWS :

**MAURIZIO MOCHETTI, CESARE TACCHI**, ROME, NOVEMBRE 1984

ÉCOLES : LICEO ARTISTICO DI ROMA  
ISTITUTO D'ARTE DI ROMA  
ACCADEMIA DI BELLE ARTE DI ROMA

MAURIZIO MOCHETTI : MM  
CESARE TACCHI : CT  
JEAN-CLAUDE PRÊTRE : JCP

INTERVIEW DE **MAURIZIO MOCHETTI**, MIDI , SUR UNE TERRASSE À ROME

JCP. Maintenant que ça enregistre...

MM. ... nous n'avons plus rien à nous dire !

Rires.

D'après moi, nous pourrions à nouveau affronter les problèmes dont nous venons de parler à condition que nous le fassions en évitant le piège du fait répétitif.

JCP. Reparlons de la situation des Ecoles d'art en Italie et à Rome en particulier, le Lycée artistique, l'Académie des Beaux-Arts ?

MM. Il y a trois sortes de Lycée en Italie. Le Lycée scientifique, le Lycée classique et le Lycée artistique. Ils permettent l'accès à l'Université, à l'École d'architecture et à l'Académie. Le lycée artistique prépare plutôt une entrée à l'Académie. En plus de ces deux écoles d'art, il y a l'Institut d'art de l'État, ce qui correspond chez vous aux Arts décoratifs.

JCP. La maturité artistique donne-t-elle la possibilité d'entrer à l'Université ?

MM. Oui, mais en Italie, le Lycée artistique est une école en elle-même, et, en principe, on choisit son Lycée en fonction d'études ultérieures. Le Lycée artistique néglige un peu les autres formes d'études et approfondit les problématiques des arts. Ça prépare donc plutôt à une entrée à l'École d'architecture ou à l'Académie des Beaux-Arts. En faisant le Lycée artistique puis l'Académie, un étudiant complète le cycle de ses études sans pour autant obtenir un quelconque diplôme, un diplôme d'artiste, tu sais bien, que ça n'existe heureusement pas!...

JCP. Donc, ce système scolaire vaut pour toute l'Italie ?

MM. Oui, en Italie, il y a dans toutes les villes un certain nombre de Lycées artistiques, il y en a six à Rome.

JCP. Et certains Lycées romains sont-ils plus fréquentés, plus à la mode à cause de la réputation des professeurs qui y enseignent ?

MM. C'est difficile de dire cela parce qu'à ce niveau-là de l'enseignement de l'art, tous les enseignements peuvent avoir leur valeur. Ce sont des écoles préparatoires. Elles n'ont rien de définitif. La recherche est de toute façon quelque chose d'intéressant. Je ne peux donc pas te donner des noms précis parce que, selon moi, ce qui est important, ce qui compte, avant tout, c'est l'aspect expérimental de cet enseignement. Il faut cependant relever qu'en général un système bureaucratique excessif à l'intérieur de l'école freine et asphyxie toute initiative réelle et personnelle, annule toute volonté de diversification.

JCP. On retrouve donc un peu partout une même méthode d'enseigner l'art ?

MM. Oui, il y a des programmes précis dont il est difficile de sortir. Il y a un programme de base qui évidemment est interprété par les professeurs, mais tout de même qu'il faut suivre. Ceci limite beaucoup les possibilités particulières.

JCP. Et toi ?

MM. A l'école, je n'ai certainement pas pu apporter ma contribution dans le vrai sens du mot parce que j'ai dû respecter des règles fixées et étroites.

JCP. Tu m'as dit que tu allais enseigner à l'Académie. Est-ce que tu penses qu'aujourd'hui tu pourras faire passer les idées que tu développes dans ton art ?

MM. Je pense tout de même que oui. C'est devenu un peu plus libre aux Beaux-Arts. L'Institut d'art de l'État où j'ai enseigné pose un autre problème. C'est un type d'étude des arts appliqués, des arts décoratifs qui n'ont pas de débouchés réels sur le marché. C'est très grave. Un étudiant qui sort de l'Institut aujourd'hui, quel futur peut-il avoir, où va-t-il finir ? Alors qu'il n'y a plus d'artisanat, que tout est industrialisé ? C'est difficile de trouver un sens à une telle école. C'est une école abstraite qui fait perdre quatre années à travailler sur de faux problèmes.

JCP. Tu penses qu'il n'y a, dans ce sens, plus de futur à ce type d'école d'art ?



MM. Il faut changer les choses. Par force, il faudra des transformations. Tu sais bien que la société n'a pas besoin d'artistes...

JCP. Toi, comment ça t'est arrivé de devenir cette personne que tu es et qui s'occupe d'art ? Comment as-tu commencé ?

MM. C'est quelque chose que je me suis toujours demandé aussi. Et, je n'ai pas de réponse.

JCP. Comment est-tu arrivé à définir un territoire de réflexion et de travail personnel aussi clair ?

MM. Et toi, quand as-tu décidé de faire l'artiste ? Maintenant, c'est moi qui pose les questions !

Rires.

JCP. La différence entre toi et moi, c'est...

MM. Que tu as des moustaches et moi pas !

Rires.

JCP. Ton travail donne l'impression que tu sais parfaitement te situer dans le contexte général de l'art, que tu as une conscience claire de ta propre évolution? La différence entre nous doit se situer d'abord dans le type de plaisir que nous avons l'un et l'autre à faire ce que nous faisons. Ton plaisir doit être d'ordre cérébral. Moi je travaille avec la sensation et l'émotion du corps, mon travail et mon plaisir sont d'abord d'ordre organique.

MM. C'est vrai que c'est sûrement un plaisir de la cervelle plutôt qu'un plaisir de l'estomac...

Rires.

C'est vrai, non ? Mais c'est toujours du plaisir... c'est plus subtil, si tu veux...

Rires.

Pour en revenir à ta question, comment devient-on un artiste ? On ne devient pas artiste par choix, comme on choisit un métier. Du moins, je n'arrive pas à le concevoir de cette façon. Tu deviens un artiste parce que tu ne peux rien faire d'autre. Tu dois respecter ta propre façon de penser et de voir les choses.

JCP. Mais ces choses dont tu dis qu'elles sont personnelles et qu'elles méritent le respect ne viennent cependant pas que de soi-même, elles viennent d'influences diverses, de pressions culturelles que l'artiste a su identifier selon des besoins... une nécessité... qui restent, c'est vrai, souvent obscurs...

MM. C'est clair qu'il y a une histoire, un bagage culturel derrière chaque personne, mais, ça ne fait pas pression, ça t'appartient, c'est acquis, c'est à toi, c'est toi. Cependant, je dois dire que consciemment j'ai commencé à être artiste autour de dix, onze ans, à un moment où il n'y avait pas encore de production. A ce moment-là, il y a eu, non pas une décision rationnelle, mais le goût pour un monde qui se créait en moi, de telle façon que par la suite je n'ai rien pu faire d'autre que ça. Je pense que ça s'est passé de cette façon pour tous les artistes. Aujourd'hui, l'art est devenu un métier parce qu'il est lié à la structure économique. Donc, la décision d'être un artiste n'est pas un choix délibéré, on ne choisit pas d'être artiste comme on choisit un métier. Le penchant pour l'art se situe à un moment où je ne savais même pas ce que ça signifiait, comment se comporter.

JCP. Au début, que faisais-tu ? Copiais-tu ?

MM. Bien sûr, je copiais Cézanne, j'ai copié tous les grands, et j'ai copié toute la vie !

Rires.

J'ai tout refait !

JCP. Moi aussi, j'ai tout refait !

MM. Bien sûr, selon moi c'est très important. J'ai refait tous ceux que j'aimais. C'est le contraire de ce qui se fait aujourd'hui. Aujourd'hui, c'est la copie de la copie, même, la copie de la copie de la copie, non ? C'est ça qui fonctionne. Pour moi, copier signifiait que je n'avais pas encore l'autonomie d'être moi-même.

JCP. A quel moment as-tu compris que tu avais acquis ta propre autonomie ?

MM. En 1964, 65.

JCP. Y-a-t-il eu à ce moment-là un travail particulier qui a marqué par son caractère de rupture, par exemple ?

MM. Oui. Le premier travail qui en somme a ouvert mon chemin d'artiste est un travail avec un «rayon de soleil». Un vrai «rayon de soleil». Avant, j'avais été

peintre, sculpteur. En 1965, j'ai revécu ce «rayon de soleil» très antique, déjà représenté par exemple par le Titien et d'autres artistes, comme tu sais.

JCP. Pourrais-tu m'en parler ?

MM. La lumière dans le passé a toujours été utilisée comme une chose mystique et divine, le rayon lumineux liait la divinité à l'humain. La lumière a toujours véhiculé des contenus mystiques... dans la tombe du pharaon, dans l'église de Le Corbusier à Ronchamp... la lumière illuminait la tombe ou l'autel. J'ai revécu ce rayon dans une optique différente, j'ai montré, je pense pour la première fois, la lumière comme un fait physique et non comme une union entre divin et humain. La lumière était des photons qui tombaient sur la surface atmosphérique et devenaient un corps éthéré, si l'on veut, mais un corps physique, c'est-à-dire une matière. J'ai cette sensation d'avoir donné à voir la lumière de cette façon pour la première fois. Depuis lors, j'ai toujours utilisé la lumière dans ce sens.

JCP. Et pratiquement, comment as-tu montré cela ?

MM. Tout simplement, j'ai fait un petit trou dans le mur de la galerie qui était assez obscure pour laisser passer un rayon de soleil. Et évidemment, le rayon se matérialisait d'autant plus qu'il heurtait la poussière en suspension dans l'espace et l'on voyait ce rayon de soleil comme s'il avait été une baguette de lumière... Et puis, il se déplaçait avec le soleil ajoutant la dimension du mouvement...

JCP. Es-tu bien certain que quelque part en toi tu n'as pas projeté également une valeur mystique dans ta volonté réductrice de montrer le rayon de soleil comme un simple fait physique?

MM. Non, c'est complètement différent. En réalité, j'ai vraiment voulu enlever les contenus mystiques. Évidemment, tous les artistes, dans un certain sens, sont des mystiques.

JCP. Mais le fait d'isoler un élément de son contexte, c'est déjà une attitude mystique, non ? Pour moi l'absence d'attitude mystique serait de laisser les choses de la nature telles qu'elles sont sans chercher à les interpréter dans un sens ou dans un autre ?

MM. Moi, je parlais de la lumière comme signifiant. Dans l'histoire de l'art, l'auréole des saints, le fond d'or byzantin étaient lumière. La lumière a toujours été présente avec une signification mystique. Dans ce sens mon travail est le contraire du mysticisme. Sa valeur réside bien dans son opposition à ce mysticisme. Même s'il faut paradoxalement que l'artiste vive intérieurement une situation mystique ! J'ai travaillé ainsi plusieurs années avec la lumière en même temps que je faisais des discours parallèles pas forcément relatifs à la lumière.

JCP. Pourrais-tu me parler d'un autre travail avec la lumière ?

MM. La lumière revient cycliquement dans mon travail. Ma récente exposition à Rome utilisait le laser. Le laser c'est l'instrument juste pour mon travail, malheureusement, en 1965, le laser n'existait pas encore. A ce moment-là, il était utilisé exclusivement au niveau militaire. Il a été commercialisé dix ans plus tard. Le premier travail de cette exposition récente était un tube d'aluminium posé en arc de cercle sur le sol de la galerie, son diamètre était de sept mètres. Le tube visible en arc de cercle était sensé être prolongé sous le sol par son double invisible.

JCP. Comment savait-on qu'il y avait une partie invisible ?

MM. Au centre du cercle, il y avait un laser qui projetait son rayon sur l'intérieur de l'arc en se déplaçant lentement. Il prenait deux minutes pour aller d'un point à un autre puis disparaissait deux minutes laissant le spectateur imaginer sa traversée souterraine et on le retrouvait à son point de départ de l'autre côté. Les deux minutes visibles semblent plus courtes que les deux minutes invisibles.

JCP. Ah oui !

MM. Oui, beaucoup plus courtes ! C'est un travail sur la perception. Quand l'image n'existe plus, le temps devient autre. En peu de mots, c'est l'image qui donne au temps sa réalité. J'ai fait un autre travail sur le même problème en utilisant un tube d'aluminium de quatre mètres avec à l'intérieur une petite boule d'acier qui roulait d'une extrémité à l'autre du tube. Le tube amplifiait le son de la balle qui se déplaçait. Si mentalement on cherchait à visualiser la position de la balle dans le tube pendant son déplacement en utilisant le son comme référence, on mettait alors ses sens perceptifs en crise parce que l'on pensait régulièrement que la bille avait atteint l'autre extrémité alors qu'elle n'avait fait que la moitié du parcours. C'est déconcertant. C'était en 1969.

JCP. Que cherchais-tu à mettre en évidence avec ce type de travail ?

MM. Ce qui m'intéresse, c'est de travailler aux limites de mes possibilités perceptives. Je cherche au moyen de ce type de travail à mettre nos sens en crise. Mais, ce ne sont absolument pas des démonstrations...

JCP. C'est l'ambiguïté du travail. C'est avant tout un travail d'art.

MM. Pour moi l'art est aussi une forme de connaissance, un moyen pour connaître les rapports entre soi et les choses. L'art on ne le fait pas pour soi-même...

La conversation interrompue un certain temps reprend.

JCP. Tu as parlé de la transavant-garde, c'est intéressant parce que c'est quelque chose qui se fait en même temps que ton propre travail, que ta propre réflexion sur l'art, et les moyens de connaissance dont nous avons besoin pour appréhender ces deux types de démarche sont radicalement différents. Comment t'expliques-tu la simultanéité de ces formes d'art, quelles comparaisons un spectateur peut-il faire entre les deux?

MM. La transavant-garde est très chère !

Rires.

JCP. Tout à l'heure, tu as dit des choses très intéressantes là-dessus...

MM. Oui, c'était tout à l'heure ! Et ce n'était pas sur la transavant-garde mais sur le moyen spécifique de la peinture dans l'histoire. Je ne suis pas contre la peinture comme définition. Tout à l'heure, tu m'as posé une question qui sous-entendait l'idée que j'étais contre le moyen pictural. J'ai dit simplement que la peinture est d'abord un instrument, un véhicule, un moyen et non une fin pour dire quelque chose et si c'est un instrument, il peut y avoir bien d'autres instruments pour dire aussi bien d'autres choses. On peut faire aujourd'hui de la bonne et de la mauvaise peinture comme on peut faire du bon et du mauvais art non-peinture. Ceci va donc au-delà des moyens. Je dis que la peinture est un instrument utilisé dans l'histoire qui présuppose un certain type de sensibilité déjà connue, déjà parcourue, qui difficilement peut-être utilisé comme un véhicule neuf devant l'histoire.

JCP. Pourrais-tu préciser par un exemple précis ce que tu entends pas instruments nouveaux et buts nouveaux ?

MM. La roue permet un excellent exemple. Si je veux faire une promenade rapide sur la terre, il est clair que je vais choisir l'instrument de l'évolution technique qui me permettra de le faire au mieux. Vais-je le faire à pied, à cheval, non, je vais choisir la bicyclette, la voiture : la roue est certainement l'instrument approprié pour faire ce déplacement rapide. Ici, l'objectif reste une promenade terrestre. Si je change d'objectif, si mon désir est d'aller sur la lune, il est clair que l'automobile ne pourra jamais être cet instrument. Il faut inventer un moyen nouveau... et c'est ça la limite de la peinture. C'est difficile aujourd'hui de faire avec la peinture quelque chose en dehors de l'objectif déjà parcouru, déjà vérifié.

JCP. Ceci me fait penser à la seconde pièce de ton exposition de Rome, le fil d'acier ?

MM. Un fil d'acier inoxydable était suspendu au plafond à la hauteur des yeux et un laser percutait l'extrémité du fil et projetait l'ombre de cette extrémité sur le mur. J'avais complété l'ombre du fil entier en la redessinant sur le mur avec le crayon. Ainsi, il y avait le vrai et le faux, le faux qui prolongeait l'ombre vraie projetée par le laser.

JCP. Et le concept de ce travail ? Le vrai, le faux, le visible, l'invisible ?

MM. C'est clair que la composante du double a toujours été présente dans mon travail, le vrai, le faux, le visible, l'invisible, le plein, le vide, etc... tu te souviens des cubes ? Ces objets qui avaient une relation électronique entre eux, qui se parlaient à un niveau impossible à percevoir avec nos yeux, qui existaient au niveau du silence, d'un langage électronique invisible et qui ne pouvaient survivre que dans certains espaces. Ils avaient leur propre vie, nous ne pouvions les percevoir que dans le silence de leur immobilité comme s'ils étaient vides alors qu'au contraire ils dépendaient et l'un de l'autre et de nous. En les éloignant l'un de l'autre, ils se détruisaient.

JCP. De quelle façon se détruisaient-ils ?

MM. Techniquement, leur système fonctionnait de la façon suivante. Ils avaient un dialogue électronique permanent entre eux. Pendant que l'un parlait, l'autre écoutait et inversement, manifestant ainsi toujours leur présence l'un à l'autre. En les éloignant l'un de l'autre, tu coupais le signal et la réponse, chacun s'apercevant alors que l'autre faisait défaut, s'autodétruisait en quelques secondes.

JCP. J'ai toujours pensé à ce travail en faisant une interprétation différente. Je pensais que tu avais mis en évidence avec des moyens nouveaux l'extrême rigueur avec laquelle les formes doivent coexister pour assurer l'ordre du langage artistique. Je croyais que tu disais que les formes dans un travail sont dans une relation de nécessité telle que si tu les déplaces, tu les modifies, tu casses l'unité du travail ! Pourrais-tu me parler de quelques autres travaux ?

MM. Un travail : c'était quatre cubes dans une relation telle que si tu modifiais la position de l'un, les autres par eux-mêmes retrouvaient un équilibre juste. C'est ce qui arriverait dans l'univers si tu déplaçais un élément important comme le soleil par exemple, un autre équilibre naîtrait.

Rires.

Un autre travail, c'est une petite sphère silencieuse qui a commencé sa propre vie, une vie cybernétique au moment où je l'ai attachée au plafond. Une vie cybernétique avec une naissance et une mort. J'ai accepté le fait de la mort non

comme une destruction, comme un élément négatif, mais comme quelque chose de naturel qui fait partie d'un cycle normal. Lorsque j'ai pendu la sphère, un mécanisme s'est mis en marche qui lui a donné un certain temps d'existence et puis la sphère tombera. La véritable durée dépend des différents éléments externes qui interfèrent entre eux, les sons, la lumière, la chaleur, le froid, etc... Ainsi, je ne sais pas exactement quand cela arrivera et donc je cours le risque de ne pas être présent à ce moment-là. J'ai donc un rapport particulier avec cette création-là. Lorsque je sors, je sais que ça peut arriver pendant mon absence, donc j'y pense, et lorsque je reviens, je vais voir. Ainsi, je deviens partie de l'objet dont je ne sais si son existence est d'être accroché au plafond, d'être tombé par terre ou si c'est le moment même de la chute ! Quand se réalise-t-il ? Mon objet, c'est comme tes tubes de peintures, tes pinceaux, ta toile blanche, ce n'est pas encore un tableau, lorsque tu as terminé ton tableau, tu n'as plus l'objet. Ce sont les conditions pour que la chose advienne qui m'intéressent.

JCP. Quelle relation et quelle différence fais-tu entre le plaisir actuel que tu as en travaillant et le souvenir que tu as gardé en toi du plaisir d'avoir copié étant jeune ?

MM. J'ai choisi mon plaisir, je connais les deux, j'ai reconnu cependant que mon plus grand plaisir était là dans ce type de travail que je fais aujourd'hui. Ça n'est pas une substitution, c'est une autre chose.

JCP. Pourrais-tu me parler des artistes qui t'ont apporté un grand plaisir au moment où tu les as découverts ?

MM. Dans l'histoire, les Égyptiens m'intéressent beaucoup, Piero della Francesca, Malevitch, c'est un peu réductif ce que je fais, mais tant pis, Walter de Maria, et bien d'autres...

JCP. On prend un sandwich en parlant de nos amis comme des concierges ?

Rires.

MM. Oui, parlons de la politique et de la critique.

Rires.

L'art à Rome est très politisé. L'art, c'est vrai a toujours été lié à la politique. L'art porte toujours la lumière d'un pouvoir, il assure la représentation d'un pouvoir, sans cela il n'existerait pas. Mais aujourd'hui, c'est le règne des petits pouvoirs ! Ce n'est pas facile à résoudre, ça n'est pas clair. C'est comme la critique, elle outrepassé actuellement les limites de son pouvoir réel, elle a perdu son objectivité, elle est liée à une idéologie, à une politique précise. En Italie,

comme ailleurs, certains artistes ont un pouvoir politique énorme. Guttuso, qui est tout de même un bon artiste est le peintre le plus fameux d'Italie. Mario Merz n'existe pas à côté !

JCP. Guttuso est plus populaire ?

MM. Il a plus de pouvoir !

JCP. Comme Giorgio de Chirico ?

MM. Non, de Chirico avait un pouvoir culturel réel, pas politique. Il a été pendant trente ans un marginal de la culture, de la vraie culture. Guttuso peut faire ce qu'il veut en Italie. Ça n'est pas une question de popularité, il est devenu une partie de la structure politique, c'est différent.

JCP. Et Pistoletto ?

MM. C'est un bon artiste. J'ai du respect pour lui, mais ça ne m'intéresse pas. Une recherche frénétique... C'est comme pour de Chirico, le de Chirico métaphysique était magnifique, le de Chirico des chevaux, il aurait pu s'en passer.

Rires.

Avec les miroirs, il y avait un réel motif culturel. Aujourd'hui, la qualité est très basse, alors, il faut qu'il équilibre avec plus de pouvoir politique contractuel. C'est terrible, cette frénésie de vouloir rester à jour, cette peur de perdre quelque chose, de rater un train qui n'existe pas.

Rires.

Mario Merz aussi a agit de cette façon. Un artiste aussi grand qui ressent cette fatigue de ne pas pouvoir accepter son propre rythme, sa propre respiration et qui court derrière quelque chose qui est sa propre fin dans le fond, qui ne peut l'accepter, c'est pathétique. L'artiste doit connaître et accepter ses limites comme un athlète. Un athlète de cent mètres ne court pas les dix mille mètres !

JCP. Et Calzolari ?

MM. Je l'ai rencontré à Milan, dernièrement, lui aussi a beaucoup changé dans son travail. Et toi, comment justifies-tu ces changements des artistes ?

JCP. En ce qui concerne Calzolari, je vois, bien que le problème plastique soit complètement différent aujourd'hui d'alors, la persistance d'une poésie qui lui est propre. Poésie qui était déjà dans les premiers objets qui l'ont fait connaître et



qui est encore dans sa peinture actuelle. C'est une certaine manière bien à lui d'associer des concepts, des matériaux, des formes, des couleurs qui a traversé la crise plastique. Pour Louis Cane, la crise est à mon avis plus radicale, moins logique, beaucoup plus difficile à interpréter. Il s'en est expliqué, lui-même en parlant de sa psychanalyse. Le déblocage, le passage entre son attitude réductrice des débuts à son attitude volubile d'aujourd'hui ne trouve à mon avis aucune justification valable du point de vue de l'analyse formelle. La crise morale est une autre affaire.

MM. C'est une mode, alors ?

JCP. Pour certains, certainement. Mais pas pour Cucchi, Chia et Clemente par exemple.

MM. Oui, d'accord, mais ils ont une histoire différente derrière eux... Et puis un artiste, selon moi ne peut être jugé comme je le faisais tout à l'heure avec Pistoletto, Mario Merz ou Calzolari. Je crois qu'un artiste travaille toujours avec bonne foi, selon ses forces, son énergie, ses désirs, ses mystères. Mais, je suis convaincu qu'un artiste fait l'histoire avec peu de choses. Il y a une obsession. Et les grands travaux sont au nombre de trois ou quatre, les autres sont plus ou moins des variations sur le même thème, l'idée fulgurante, l'obsession est rare. C'est pour cela que juger un artiste en disant qu'il a changé, qu'il est moins bon, etc..., c'est difficile.

JCP. En ce qui concerne Calzolari, il faudrait savoir si au début il a produit ce type d'objet parce qu'il a senti la possibilité d'être inclus dans un mouvement déjà existant, fort et soutenu par un critique de grande valeur comme Germano Celant alors qu'il était plutôt peintre, et qu'aujourd'hui sa peinture reflète alors son vrai visage. Ce qui serait pour lui l'inverse de ce qui s'est passé pour les autres.

MM. Tu le vois donc à l'envers des autres. Mais ne mélangeons pas tout, le cas de Mario Merz est différent. Mario Merz réussit à faire siennes ses peintures toujours avec une habilité incroyable, avec un métier extraordinaire. Mario Merz est Mario Merz. Même la mode, il en fait du Mario Merz. Il avait le pouvoir de le faire.

JCP. Cette situation penses-tu qu'elle soit spécifiquement italienne ?

MM. L'art pour moi n'est pas national, il n'y a pas de limites de ce genre, l'art est mondial et moi je suis anarchiste. Je n'ai pas besoin que quelqu'un vienne me dire ce que je dois faire. Je le sais fondamentalement. Je m'autogouverne. Lorsque les gens réussiront à s'autogouverner, il n'y aura plus besoin de

politique. Il n'y aura plus de chaos. Il n'y aura donc plus d'obligation et de punition.

Un peu plus tard.

JCP. As-tu un très bon ami qui enseigne au Lycée artistique et que tu pourrais me présenter ?

MM. Volontiers.

Plus tard dans l'appartement de Cesare Tacchi.

INTERVIEW DE **CESARE TACCHI**, CHEZ LUI, À ROME

JCP. Cesare, nous allons essayer de parler du problème spécifique de l'école et de ton travail personnel. Mais d'abord, parle-moi de ta formation et dis-moi pourquoi tu fais de l'enseignement ?

CT. J'ai fait des études artistiques et je me suis mis à peindre, et pour pouvoir survivre, j'ai fait de l'enseignement. C'est un métier que je n'ai pas choisi, j'ai été sollicité par l'école et vu mes difficultés, j'ai accepté de faire de l'enseignement alors même que je n'étais pas parti pour cela !

JCP. Quelle école as-tu fait pour ta formation ?

CT. J'ai fait l'Institut d'art ou plus tard ont enseigné Maurizio Mochetti et plusieurs autres de mes amis. J'ai reçu le diplôme en «Lavorazione Artistica dei Metalli» (travail artistique des métaux)... mais ça ne me plaisait pas de travailler en tant qu'orfèvre, ça ne me donnait pas assez d'ouverture. J'avais décidé d'être peintre... J'ai fait ce que j'avais envie de faire... et c'est là qu'a commencé mon curriculum d'artiste. J'ai donc été engagé sur mes qualités d'artiste...

JCP. Tu penses que c'est un métier d'enseigner l'art ?

CT. Plus que d'art, je parlerais d'une forme d'éducation visuelle et dans ce cas, il existe des informations que l'on peut donner, des techniques de la vision et aussi des techniques pratiques d'exécution.

JCP. Tes collègues du Lycée artistique sont-ils comme toi plutôt des artistes sollicités pour leur savoir d'artiste ou sont-ils des professeurs formés dans des écoles d'art ?

CT. Il y a les deux. Quand j'ai enseigné à l'Académie des Beaux-Arts Aquila, j'avais été sollicité parce qu'à ce moment-là, j'étais un artiste connu à Rome. C'est vrai que chez nous aussi il faut passer un examen spécifique pour enseigner au Lycée. Cependant je ne crois pas que l'obtention de ce document implique forcément un enseignement de qualité par la suite ! Un examen ou un concours d'Etat ne peut pas mettre en évidence les vraies qualités d'une personne. Je préfère qu'un artiste soit appelé comme professeur à cause de ses qualités reconnues d'artiste plutôt qu'à cause de sa formation académique. Et je ne crois pas que l'on puisse appliquer des normes pédagogiques qui soient exemptes d'autoritarisme. Il n'y a pas à former, on doit apprendre tout le temps... mais probablement que ce que je dis est discutable et que l'erreur est justement dans la volonté du mérite... la vérité est que l'enseignement me prend beaucoup de liberté, beaucoup de temps en échange de très peu...

Bien sûr que parfois dans ce chaos peuvent naître des talents, un élément doué qui aura son avenir, mais les conditions ne sont pas des plus stimulantes, ainsi, les professeurs sont tous un peu en crise, pris en otage entre les élèves et les parents, en crise parce qu'ils ne savent pas que faire et naturellement ne sachant pas que faire, ils se retournent vers le passé, vers les vieux programmes, vers ce peu de référence qu'ils ont sous la main. Et les tentatives d'ouvrir de changer l'état d'esprit, les tentatives de s'adapter aux nouvelles exigences sont frustrées par cette situation politique de l'école.

JCP. As-tu la liberté de proposer des choses nouvelles ?

CT. Oui, on l'a. Mais pour faire de la recherche expérimentale il faut des disponibilités de structure qui n'existent pas, une liberté de mouvement et surtout l'état d'esprit. Et si tu fais des tentatives, c'est comme d'aller à contre-courant. Alors, il n'y a pas à s'étonner si l'on trouve dans l'école les situations les plus médiocres, les moins exaltantes... mais ceci est un vieux discours... Oui, l'artiste qui vit pleinement son art, son expérience artistique ne cherchera certainement pas à finir dans une école, il cherchera même plutôt à vivre sa vie dans la malédiction loin de cette maman qui le rassure mois après mois. Certainement que moi comme les autres je suis déchu !

JCP. Tu exagères un peu tout de même. On a beaucoup d'exemples d'artistes très importants qui ont fait et qui font de l'enseignement. En Italie, en France, aux États-Unis, partout, on a de grands artistes qui ont été souvent aussi de grands professeurs !

CT. Alors, je ne suis pas encore un artiste vraiment déchu !

Rires.

Maurizio Mochetti s'est échappé de l'école, il y a plusieurs années...

JCP. Il m'a dit qu'il allait reprendre un poste à l'Académie.

CT. Ah bon ! Alors, il vit mal ! Il a besoin lui aussi de la Maman. Nous sommes de pauvres orphelins. L'art est donc mort ! L'art qui se fait aujourd'hui est nostalgique, je dirais sentimental, certainement conceptuel, vrai et faux en même temps...

JCP. Tu penses à la Transavant-garde ?

CT. Oui, à ces peintre cultivés, à ces anachroniques qui regardent le passé. Je suis perplexe, peut-être que ce ne sont que des idéologies, des déclarations d'appartenance opportunes, il y a tous les courants, des réalistes aux abstraits, on va même voir à la cave si l'on a pas oublié, je ne sais pas, un cadre, une relique, un os d'artiste... l'art est devenu tellement citationnel, il se réfère tellement au classique, à l'antique, que plus ennuyeux, il va devenir mortel.

Rires.

JCP. Tu as une position très claire, Maurizio Mochetti également, vous réagissez de la même manière quant à ces nouveaux mouvements.

Un peu plus tard.

CT. Après tous ces éléments négatifs, il faut tout de même que je dise ce qui est positif. C'est beau d'avoir ce rapport avec les jeunes, des jeunes qui sont souvent très gentils, d'avoir une école où l'on peut parler d'art, peut-être que les élèves sont un peu trop préoccupés par la mode. Il y a du fétichisme dans l'habillement, dans la manière de se donner à voir, et de se reconnaître à travers les étiquettes...

L'émotion, probablement le courage, il faut les transformer en capacité de saisir la réalité et pas seulement la réalité apparente. Pour cela, il est nécessaire d'avoir un détachement, une distance, un respect réciproque, ce qui permet aussi parfois d'obtenir quelques résultats positifs ! Cette manière d'être peut leur apparaître parfois comme une attitude d'indifférence ou de cynisme...

JCP. Et cette mode que les jeunes suivent, est-ce que ça touche aussi à la mode culturelle ?

CT. Je ne sais pas, je crois qu'ils savent très bien ce qui se passe. Ils sont branchés sur la culture actuelle. Probablement qu'ils n'ont pas envie de s'y intégrer. D'autre part, le langage de l'art est compréhensible seulement à ceux qui ont des connaissances.

JCP. Et le cynisme, c'est pour toi ou c'est pour eux ?

CT. Avec eux, je suis provocateur, ironique. Ils ne réagissent pas tellement à mon ironie parce que l'ironie est un fait culturel et que donc ça ne les concerne pas tellement. Ils ne prennent pas l'ironie comme une incitation à la forme dialectique, à la connaissance, mais plutôt comme un jeu sans conséquence. Ils ne voient pas ça comme un échange possible en dehors des lieux communs et des structures d'échange conventionnelles, comme une possibilité de grandir, d'évoluer.

Dans une école où j'enseignais il y a quelques années, j'ai proposé aux étudiants d'abandonner toutes références avec la didactique conventionnelle en leur demandant de s'exprimer à travers leur propre capacité idéale et de langage. Il n'y avait pas de programme, il n'y avait que le désir de trouver un objet qui pourrait constituer le début d'une communication, qui pourrait devenir le centre d'une série de relations, nous avons pris comme thème l'idée du théâtre et à l'intérieur nous avons développé notre drame... les réalisations ont eu beaucoup d'importance pour ma formation, j'imagine que ça a été le cas pour eux également. Aujourd'hui, la situation a changé, je n'ai plus envie de me remettre en jeu, les espaces pertinents se sont rigidifiés, la bureaucratie a pris le dessus. Je m'attache maintenant à leur apprendre à tenir leur crayon, à regarder les objets, la réalité, à leur apprendre à voir, à prendre conscience qu'il y a quelque chose qu'ils peuvent utiliser. Je leur fais voir des choses, je les mets en condition de voir, je les éduque à percevoir mais aussi à regarder l'intérieur de soi.

JCP. Tu enseignes à tous les degrés ?

CT. Je préfère enseigner aux plus jeunes. Ils sont plus réceptifs, plus primitifs et aussi plus disponibles. En 3ème et 4ème année, ils sont surtout concernés par l'obtention de leur diplôme. Ils n'ont plus beaucoup d'espaces de fantaisie, d'imagination.

JCP. Ces dessins sont très beaux !

CT. C'était pour te faire voir la relation entre l'image et une élaboration littéraire suite à une réflexion sur le thème de l'identité. Cette réflexion n'a pas été présentée à un certain moment précis mais a eu lieu plutôt au cours des mois et dans le travail. Le programme se fait donc de lui-même selon les nécessités du moment.

JCP. Le cours dépend du type de relation que tu as avec eux plutôt que d'une idée qui serait tienne ?

CT. Exact. Mais tout de même beaucoup de mes idées, de mon travail personnel rentre en ligne de compte dans mon enseignement. Dans cette expérience il y a eu un échange d'objets et d'influences qui n'est pas allé seulement de moi à eux, mais aussi d'eux à moi. Regarde cette image, une grande simplicité et de l'immédiateté. Je leur demandais de repenser à leur enfance, aux jeux qu'ils faisaient étant petits, à réfléchir aux rapports qu'ils avaient avec leurs parents, de penser à ces rapports interpersonnels et de les visualiser. Ce dessin est simple, c'est un aula vide, sans instrument, sans matériel, eux, portraiturés regardent dans le vide... peut-être qu'il y a eu un vide dans leur horizon qui les conduit à cette répliation d'actes déjà faits, déjà accomplis...

Dans ce travail, je suis parti de l'animal. Il s'agissait de dessiner un animal qui soit le résultat de l'assemblage des parties de différents animaux. Je pensais que chacun d'eux était en quelque sorte à la recherche de ses propres parties pour construire une identité... ils pouvaient découvrir un secret... ils pouvaient composer et recomposer les images. Ce qui m'intéressait, c'était la figure d'un événement extraordinaire. J'avais en main le « Manuel de Zoologie fantastique » de Borges et je leur avais lu le prologue en les invitant à construire un certain monstre...

JCP. Ces travaux sont tellement intéressants, ils sont d'une qualité si merveilleuse et l'ordre formel est tellement subtil, original et fort qu'il me semble que tu dois leur parler autant de technique, de problèmes plastiques que de thématique?

CT. C'est vrai. Au début je leur faisais même des exemples moi-même. Aujourd'hui, je donne le thème et je lis le journal !

Rires.

J.C.P. Il y a donc dans ton cours une alternance entre des travaux classiques, des études d'objets, une initiation aux techniques et des travaux plus personnels à caractère imaginaire?

CT. Aujourd'hui, je prépare de grandes compositions avec des modèles vivants, des objets, des matériaux hétérogènes, des compositions qui permettent d'étudier l'espace de la perspective, les déformations. C'est un peu comme un petit théâtre. Nous allons également dessiner en plein air et nous allons voir toutes les expositions d'art d'un certain intérêt.

Après une courte pose, la conversation porte sur le travail personnel de Cesare.

JCP. Lorsque je regarde ton travail de 1975, je vois des images pleines d'une présence plastique très forte. Et je pense à cet acte bouleversant où devant le

public romain tu t'es effacé, tu as refermé sur toi la porte de la peinture... Et récemment, ces nouvelles images fortes comme au début avec des enfermements, des effacements libres... si je peux risquer ce paradoxe. L'effacement qui était alors un acte politique, social, est aujourd'hui inclu dans l'image peinte. L'effacement a été intériorisé...

CT. Si tu le vois, ça veut dire que c'est là, que c'est intégré.

JCP. Pourrais-tu parler de l' « effacement » ?

CT. L'effacement s'explique par lui-même, il a eu lieu dans un moment de crise historique précis. C'était en 1968. Un moment de rupture. La peinture commençait à être perçue comme inutile, comme une vaine métaphysique. C'était le début de l'art du comportement, de l'art pauvre, de l'art conceptuel, des environnements, le tableau perdait de sa brillance. Nous avons été parmi les derniers à se permettre le luxe de faire un tableau, et puis on a ressenti le besoin de sortir du tableau, d'envahir l'espace, le public vivait une osmose avec les artistes. Les personnes se mêlaient à la peinture. Il y a eu Pistoletto avec ses tableaux-miroirs qui confondaient l'image du peintre avec le spectateur. Le public entrait dans l'œuvre. Il y avait donc ce problème de l'environnement, du public, de l'œuvre ouverte. C'est donc dans ces circonstances que Plinio de Martiis de la Galerie la Tartaruga de Rome a proposé, comme fermeture d'une saison artistique intéressante et heureuse, de faire le « Théâtre des expositions », une sorte de festival d'expositions pendant lequel chaque artiste avait un jour à disposition pour faire une « action », certainement un geste provocateur, éphémère, une sorte de testament. C'est dans ce contexte que j'ai fait mon effacement d'artiste comme un geste radical et provocateur, le geste narcissique de m'emprisonner sur la scène de l'art. J'étais derrière un écran transparent devant le public et j'ai peint l'écran en blanc jusqu'au moment où je suis devenu invisible...

### **Le lendemain chez Maurizio Mochetti**

JCP. Je te remercie de m'avoir présenté à ton ami Cesare Tacchi qui est si attachant et qui sait rester créatif dans un exercice aussi limité qu'un interview sur l'enseignement ! Comme nous avons beaucoup parlé d'art, je souhaiterais terminer cette interview avec toi par une discussion sur l'enseignement : sur ta méthode et tes objectifs ?

MM. Pour moi un professeur d'art n'est pas quelqu'un qui a un bagage culturel à transmettre aux jeunes gens, qui a comme devoir social de transmettre son univers absurde, ses utopies. Mais au contraire, je pense qu'il doit y avoir un échange vrai entre le professeur et l'élève, et l'effet de cet échange devrait servir autant à l'élève qu'au professeur. Donc, plutôt que d'avoir la conviction que tes

idées sont celles qu'il s'agit de transmettre, ça devrait être l'idée d'une réelle équivalence entre eux et toi. Il y a pour moi, avant tout, l'idée d'un échange réel. Je n'ai rien à enseigner sinon un fait technique, comment on pose une couleur, comment on fait un trou. C'est une chose appliquée. En ce qui concerne la manière de vivre, de penser, c'est une vérification de ton « système » auquel tu es soumis autant qu'eux. Revérifier sa manière de penser à travers la génération nouvelle et rechercher, quitte à mettre en crise sa façon de penser, un dénominateur commun, une essence de base dans le raisonnement. Il y a des professeurs qui font refaire aux élèves leur propre travail, ils font fausse route, ça ne sert à rien. C'est une erreur pédagogique. Moi, au contraire, j'en apprendrais d'eux tout autant que je leur en apporte.

JCP. Et la manière de réfléchir à l'art ? Ils ne connaissent pas les choses de l'art et ils ne savent pas comment en parler, il n'y a pas encore de conscience, de discours, il n'y a pas de facilité pour comprendre et analyser les problèmes, comment peut-on susciter dans l'esprit d'un jeune la prise de conscience d'une telle manière de faire ?

MM. Il y a l'histoire de l'art, c'est important, avec une vision réelle de la chose. Il faut chercher à les insérer dans ce discours qui se développe dans l'histoire. Et puis, il s'agit de les stimuler, de les sensibiliser, d'éveiller leur curiosité avec des choses nouvelles, avec des choses qu'ils ne connaissent pas en créant une tension de lecture des choses. Et ça n'est pas facile de faire une telle chose.

JCP. Hier, tu m'as dit que pour toi, les Égyptiens, Piero della Francesca ou Malevitch étaient des valeurs essentielles de l'histoire. Lorsque tu leur parles de l'histoire, est-ce que tu leur imposes ce choix, est-ce que tu leur fais voir l'histoire à travers cette analyse très précise et personnelle que tu as faite ou est-ce que c'est plus général ?

MM. Il y a différentes façons de regarder. Je leur parle de tout. Hier, on parlait de jouir de la tête ou jouir de l'estomac. C'est évident que je leur parle des deux, l'une ne remplace pas l'autre. Certes, Mario Merz m'apporte moins que Malevitch parce que je suis plus près de l'un que de l'autre. Je ne peux que reconnaître la valeur du travail de l'un alors que j'ai une affinité avec l'autre. Je leur parle des deux pour leur donner la possibilité de trouver en eux ce qui leur correspondra. Quelle est la nature de son plaisir ? Je pense que c'est le comportement le plus juste pour un professeur.

JCP. As-tu fait de l'enseignement par plaisir ?

MM. C'est difficile pour un artiste de faire de l'enseignement s'il n'en a pas besoin, aussi parce que le type de rapport qu'il a avec ses élèves est le même que celui qu'il a avec les autres en général. Un artiste n'a en principe pas forcément



l'idée de transmettre quelque chose de vrai, de convaincre le monde, je ne crois pas en cela, je crois que s'il le fait c'est pour se mesurer aux autres, c'est parce qu'il a envie de vérifier si sa vérité est une vérité universelle ou non. Il aimerait savoir si les autres se reconnaissent dans sa vérité. Je crois que c'est la raison. La célébrité ou le pouvoir économique ne sont pas des ambitions pour l'artiste. Un artiste n'est pas une personne différente des autres, c'est une personne anormale qui veut devenir normale.

Rires.

En somme quand ça va bien, il retarde à devenir adulte, il devrait avoir tout ce que les autres ont, tout ce que les gens normaux ont eu tout de suite, une belle maison, un peu de silence, la tranquillité économique...

JCP. Reste néanmoins le mystère de l'art qui rend le travail des artistes si vivant. Il y a une dimension qui reste en deçà de la logique et de la connaissance. Il y a toujours quelque chose d'irréductible, de mystérieux dans le travail artistique.

MM. C'est la composante ambiguë... L'ambiguïté de l'art n'est pas un fait négatif. C'est une connaissance plus réelle de la réalité où il y a la citation que la réalité n'existe pas et la conscience parfaite que ce que tu penses fait partie de la réalité du moment et n'est pas une vérité absolue. Si tu es à la recherche de la vérité comme tout artiste l'est, tu découvriras que la vérité n'existe pas, qu'il n'y a que des vérités relatives dépendantes de ton niveau culturel et qu'il y a des points, à force d'excaver, qui sont communs à tous. La mort est l'unique mobile réel, la seule vérité pour tous. Van Gogh me plaît parce que je reconnais en moi son type de folie. Il n'est pas un peintre, ça ne m'intéresse pas de savoir si c'est un peintre ou non, c'est son type de folie qui me stimule. Quand j'éprouve de l'indifférence pour un artiste, c'est que je n'arrive pas à me reconnaître en lui.

JCP. Pour moi, tes travaux ressemblent à des objets nécessaires, ils me font penser à des avions, à des objets qui ont une fonction précise, une bicyclette, une chaise, à quelque chose dont l'existence dépend avant tout d'une finalité précise, en même temps que la forme on découvre immédiatement la fonction dans ces objets. Tes travaux bien que beaucoup plus irrationnels et avec une finalité plus secrète, à cause de leur simplicité d'apparence, de leur concentration synthétique, me donnent cette même impression. On ne peut rien leur retrancher, il n'y a pas de sentimentalité, de subjectivité. Tes objets semblent nécessaires sans que l'on sache pourquoi, c'est ce qui les différencie des objets dont j'ai parlé.

MM. Ma technologie, je l'ai inventée pour dominer et contrôler mon irrationalité. Il y donc un dialogue entre les deux.

JCP. Ainsi on va à la fois plus vite et plus lentement au signifié, c'est en somme dans une technologie très moderne un chaud-froid classique. C'est la métaphysique du laser, Titien peignant au laser.

MM. Si j'utilise la technologie c'est parce que je crois à une renaissance, à un renouveau de l'homme par la technologie. Il y aura un art technologique qui n'existe pas encore. On n'a pensé à la technologie qu'en termes d'utilité, on n'a pas pensé à l'alternative de la dimension créatrice et poétique de la technologie. Lorsque la technologie sera devenue une part de nous-mêmes comme une paire de lunettes peut l'être, nous verrons les choses d'une manière nouvelle. J'ai offert un computer à mon fils, ce computer fait maintenant partie de lui-même, c'est un prolongement naturel de son identité, comme une paire de lunettes, ce qui prouve que la voie est juste.

JCP. Une dernière question. Quelles sont tes obsessions d'artiste ?

MM. L'artiste fait son travail pour se soigner, pour se libérer de ses obsessions, il y a pour moi une grande composante curative dans l'activité de l'artiste. En faisant une analyse de mes mobiles, j'ai assez clairement vu qu'il y avait dans mon travail la nécessité de parler de la problématique du rapport avec l'autre. Dans le fond, l'artiste transforme le négatif en positif, il est un peu alchimiste, ce qu'il s'agit de soigner devient élément positif dans l'expression, d'où dans le travail, les dialogues, les oppositions constantes entre les choses. C'est un problème de communication, je fais une recherche sur la communication.

INTERVIEW ET ENREGISTREMENT DU COURS DE PEINTURE DE :  
**LÉONARDO CREMONINI**, PARIS, 1985

ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES BEAUX-ARTS DE PARIS

**PREMIÈRE PARTIE :**

ENREGISTREMENT DU COURS DE PEINTURE DE LÉONARDO CREMONINI DU JEUDI 14  
FÉVRIER 1985 (matin)

PRÉCÉDÉ PAR LE TEXTE DE PRÉSENTATION DU COURS TIRÉ DE *NOTES ET DOCUMENTS*  
ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES BEAUX-ARTS, 1984, pp. 25-26

LÉONARDO CREMONINI : LC

JEAN-CLAUDE PRÊTRE : JCP

*ATELIER DE PEINTURE*

*« Je ne pense pas sous-estimer, dans la complexité culturelle de notre fin de siècle, le rôle que l'information a pris sur le visible à côté d'une rapide divulgation de toutes les modes artistiques.*

*Tout un ensemble de documents qu'on appelle les mass média. Tout un mécanisme visuel structuré sur la synthèse de la photo qui, inconsciemment ou consciemment, dans les espaces les plus variés et les plus domestiques, a envahi l'espace du visible et donc de la vision.*

*Comme si le temps libre du regard était terriblement délimité par une divulgation d'images, bien plus contraignantes que toute observation modeste sur les aspects phénoménologiques du visible.*

*Je ne crois pas que la photo « donne à voir ». Elle voit ce qu'elle donne avec l'absence ou la nostalgie de ce qu'elle a vu. Comme la preuve d'un constat. Peut-être la peinture serait surtout le corps joyeux ou douloureux de ce qu'elle a vu dans l'inévitable du vécu.*

*Il y donc un conformisme culturel dans lequel l'aspiration à la vision, la peinture, se trouve paralysée dans une atrophie vers le visible non différente de celle de l'aveugle.*

*Dans l'espace de mon atelier, je tiens à proposer et sans cesse à justifier une pratique sur le visible qui tiennent compte de cette atrophie.*

*Une sorte de rééducation qui ne peut pas être rapidement le rêve de la créativité ou de l'héroïsme, mais qui implique aussi un encouragement continu à fabriquer son propos visible, à le choisir, à le fragmenter, à ne jamais l'assumer passivement. Choisir et voir deviennent la même chose. La seule chose qui est préalable à ce qu'on donne à voir.*

*L'espace du visible doit être aussi illimité que limité est celui du document.*

*Le visible du corps nu se trouve aussi bien dans les plis du regard que dans ceux du nombril. Une pratique alors sur le visible qui n'admet aucune hiérarchie, (véritable lieu de l'académisme) mais plutôt la pratique du doute sur ce que nous croyons voir et qui se révèle souvent être une information «d'entonnoir».*

*La peinture peut donc redevenir la vérification ou la mise en forme de ce que nous avons vu, aimé, choisi et compris pour à nouveau envisager que l'espace de la vision s'alimente de ces lapsus sur le visible, révélateurs du choix entre l'oubli et l'obsession.*

*Il va de soi que la pratique sur le visible doit se développer sur le tableau pour bien savoir qu'il est l'espace du visible privilégié et non du gestuel héroïque ou désinvolte.*

*Donc déjà une différence bien précise qui en toute légitimité fait référence à la logique de ma peinture.*

*Peut-être le seul moyen pour éviter dans mon atelier l'inutile prosélytisme, serait un éclairage sur la logique de ma peinture plutôt qu'un gargarisme sur mon irrationnel.*

*Puisque inévitablement ce que j'imagine être la logique de la peinture, se trouve dans ma peinture et dans la culture picturale qui l'a encouragée.*

*Arriver donc à reconsidérer le tableau comme l'espace privilégié du visible veut dire l'engager à une concentration sur les contradictions et sur le silence, qui devient déjà la pratique de la différence à l'intérieur du corps pictural. Peut-être la seule qui peut produire le sens. Pour le sens, contre le document, pourrait être le désir de mon atelier.*

*Inévitablement, le sens est quelque chose qui se trouve caché partout. Soit dans les taches du mur que Léonard de Vinci regardait pour repérer les images de ses obsessions, soit dans les objets trouvés par les surréalistes, soit dans les troubles chromatiques que Bonnard emploie pour dévoiler avec son doute un visible déjà conditionné par la photo.*

*Le sens se trouve soit dans les automatismes de notre palette, soit dans les voluptés de nos matériaux qu'il faut apprendre. Aussi bien dans les règles du jeu que dans le jeu de toutes les règles.*

*C'est ainsi que je voudrais arriver à introduire dans l'espace du visible à côté de l'image inévitablement hasardeuse mais choisie, l'utilisation de nos matériaux laborieusement choisis comme s'ils étaient les généreux générateurs d'un hasard de la surface où notre inconscient peut choisir.*

*Dans le choix de l'image, dans son conflit ou liaison avec une surface picturale biologique hasardeuse mais choisie, pourrait se reconstituer ce que j'appelle la mise en forme dans toute sa différence avec l'information ».*

LÉONARDO CREMONINI

#### **ENREGISTREMENT DU COURS DE PEINTURE DE LÉONARDO CREMONINI (matin)**

### **Élève 3**

LC. C'est une question un peu générale à laquelle je veux vous soumettre. Est-ce que vous vous interrogez sur le plaisir que vous avez par rapport à ça ? Parce que si vous me faites tout ce vide, ça veut dire que vous jouissez avec ?

Élève 3. Si je coupe ici, le rapport n'est pas beau.

LC. C'est donc une question de beauté. Parce que ce vide vous paraît beau ? C'est une constante le vide dans ce que vous faites ?

Élève 3. Oui, j'ai besoin d'avoir un grand espace vide, mais ça n'est pas certain que mes objets aient vraiment leur place dans ce grand espace...

LC. Le problème est celui-ci : habituellement, vous mettez sur une nature morte un grand vide mais un vide entouré. Vous avez mis ce carton autour, dans lequel vous avez un vide bien entouré, bien établi, donc, au départ, vous avez fabriqué un vide dans l'apparition que vous essayez de transposer ici sur le tableau. La même quantité de vide que vous croyez dans l'extérieur par rapport à une même quantité de plein que vous voyez là aussi. Vous pouvez me raconter et vous raconter que vous fabriquez déjà dans l'extérieur un rapport entre plein et vide qui vous fait rêver, qui vous fait intervenir avec vos choix. Seulement, il faut penser qu'un vide dans un tableau doit être un plein. Vous comprenez ?

Élève 3. Oui, il me semble.

LC. Le vide d'un tableau fait partie d'une surface où tout doit être plein, et comment donner du plein à un vide qui n'a aucune contrepartie sinon les contours ?

Élève 3. Vous voulez dire pas assez de matière ?

LC. Pas tellement la matière, mais qui n'a aucun élément qui le contienne, qui l'articule. Je vous donne un exemple. Quand vous regardez ça, vous ne pouvez pas douter que ce vide ne soit un plein, vous avez le sentiment de ce vide comme quelque chose de plein. Pourquoi ? Parce que vous le voyez avec son contour sur le plein, là, le fond, le vide est un objet, il n'est pas une absence !

Élève 3. Alors que moi je cherche le ciel...

LC. C'est-à-dire que quand vous le faites comme ça, vous faites une absence et pas une présence. Tandis que là, vous avez une présence à cause du contour. Faire le contour, ça serait faire du théâtre, ça ne serait pas de la peinture. La peinture commence à partir du moment où à ce vide, qui là-bas est plein, elle va donner une corporéité qui va lui faire jouer le rôle d'un plein tout en étant un silence... Mais comment un silence peut-il devenir un plein ? Vous comprenez ça ?

Élève 3. Oui, il me semble que j'ai compris...

LC. Il y a le danger que votre vide devienne aussi vide qu'un fond de théâtre, un fond de théâtre devant lequel apparaissent des acteurs.

Élève 3. De toute façon, je ne sais pas comment traiter ce vide !

LC. Comme vous ne savez pas comment traiter ce vide, peut-être qu'il serait bon de le conditionner à des structures. Quand on ne sait pas comment traiter un vide, le seul moyen de l'apprendre c'est toujours en essayant de lui donner son contenant. La seule perception du vide c'est à travers un contenant qu'on peut l'avoir. Une des possibles perceptions du ciel, qui est par excellence un vide, c'est à travers la structure de la fenêtre qu'on l'a. La fenêtre devient le contenant du ciel qui nous fait saisir la spécificité du vide. Mais, si vous peignez un ciel la tête en l'air, un ciel sans nuages, qu'est-ce que c'est? Moi, je ne sais pas. C'est Yves Klein. Comment pouvez-vous dire que c'est faux, s'il vous raconte que c'est un ciel de la Méditerranée. Vous n'avez pas d'éléments pour le nier ! Non ?

Rires.

Vous traversez un piège. Le vide vous fascine pour une motivation sentimentale c'est-à-dire que les grands vides introduisent un sentiment de mystère, de vertige, de non-description de l'objet. Le vide se présente comme le vide d'une vitrine, un tableau n'est pas une vitrine où il y aurait des objets à vendre, non ? Il n'y a pas un vide et un objet, mais il y a un plein qui est un tableau. Et si vous me donnez du plein seulement là où il y a un objet, je m'en fous éperdument !

Élève 3. Disons que j'imagine que les objets sont quelque part alors que là ils ne sont nulle part !

LC. Ce qu'il y a de curieux, c'est que vous avez donné plus d'intérêt à la matière, à la préparation du vide-objet, du mur qu'au vide du sens de votre tableau ! C'est comme si ce fond que vous avez peint vous-même, vous y aviez mis un peu de volupté, et qu'ici, sur le tableau, avec votre petit balai, vous n'aviez mis que votre devoir ! Un tableau n'est pas fait pour balayer son propre désir ! Vous voyez la différence entre le plaisir et le balai ou pas ?

Élève 3. Oui.

LC. Et alors, qu'est-ce que vous attendez ?

Élève 3. Ce que je vois surtout c'est que c'est plat et mort.

LC. Là, vous aviez l'eau à la bouche...

Rires.

Et là, tout d'un coup, impeccable, comme il faut ! Il faut me dire si je déconne, comme ça j'apprendrais quelque chose !

Élève 3. C'est juste, il me faudrait des éléments pour faire exister mon vide.

LC. Mettez donc un beau grillage ! Je vous le dis tout le temps, mettez une belle tige blanche devant, essayez une baguette. C'est bête comme la lune. Imaginez autre chose. Mettez la photo de tante Julie. Je ne blague pas. La photo de tante Julie, c'est l'absence. Alors, c'est assez intéressant d'avoir sur un tableau la référence de l'absence pour mieux comprendre que la peinture n'est qu'une affaire de présence. Parce que l'absence est dans la photo ! Vous avez compris ?

Élève 3. Je crois.

**Élève 4**

Élève 4. ...hier, le ciel était bleu, et il y avait de la lumière sur le toit.

LC. Et votre toit, vous avez envie qu'il gondole comme ça ?

Élève 4. Oui, ça me fait plaisir de le faire gondoler.

LC. Ah! Bon.

Élève 4. Ce mouvement me vient naturellement, je ne peux pas l'expliquer, mais ça me satisfait plus si ça gondole.

LC. Et ce noir, ça vous intéresse que ce noir soit pareil partout ? Cette présence d'un noir qui circule partout !

Élève 4. Oui, pour moi, ça évoque quelque chose d'assez bouché et la présence du noir évoque ce bouché. Ça ne veut pas dire que je sois satisfaite du résultat, mais je ne pense pas pouvoir exprimer beaucoup d'autres choses avec ce sujet.

LC. Je n'ai pas l'impression que ce noir devienne signifiant dans ce résultat. C'est comme s'il était installé à la place de quelque chose qui n'arrive pas à être signifiant.

Ce noir qui circule partout avec une certaine indifférence ne me donne pas le sentiment de votre passion, mais plutôt le sentiment de votre indifférence !

Élève 4. Il s'agit plutôt de blocage que d'indifférence.

LC. Ça revient au même !

Élève 4. Pour moi l'indifférence, c'est négatif.

LC. C'est la même chose, croyez-moi, le blocage et l'indifférence. Ce sont deux complices. L'indifférence n'est pas un crime, c'est un défaut. Il ne s'agit pas d'inventer des crimes, pensez-vous ! Mais il ne s'agit pas non plus de s'imaginer que l'indifférence soit signifiante d'un état d'âme parce que ça c'est un grand piège de la modernité ! Par exemple, il y a toute une peinture structurée sur la référence à la photographie qui a prôné l'état d'âme de l'indifférence, mais ça n'est pas un état d'âme, c'est une absence d'état d'âme ! C'est assez facile de faire croire que le cynisme c'est la même chose que l'objectivité. Le cynisme n'est pas l'objectivité. Le cynisme est simplement le manque de subjectivité c'est-à-dire que le cynisme est le manque total de la subjectivité parce qu'il est un manque d'amour, de passion, de douleur !

Élève 4. Le cynisme est le manque de subjectivité ?

LC. Oui.



Élève 4. Mais n'est-ce pas aussi une forme de la créativité ?

LC. Non. Le cynisme est la forme par excellence de l'indifférence, l'impossibilité totale d'imaginer l'autre. Et il n'y a pas non plus de subjectivité parce qu'il n'y a pas la connaissance du plaisir, parce que s'il y avait connaissance du plaisir, il y aurait le désir pervers et le désir pervers est une merveille !

Rires.

Est une merveille !

Élève 4. Ça n'est pas une phrase qu'on entend souvent !

LC. On pourrait peut-être l'entendre souvent si on allait plus souvent à l'église, par exemple. Je pense que souvent à l'église entre les lignes, on parle du désir pervers. On ne le comprend pas, c'est tout un jeu très habile...

Élève 4. J'ai essayé de m'en sortir avec des échelles, mais je ne peux plus aller de l'avant. Plus j'avancais et plus je me suis sentie rétrécir dans l'espace.

Rires.

LC. Évidemment ! Ça veut dire quoi « rétrécir dans l'espace » ? Ça veut dire réduire ses désirs, réduire ses passions. A partir du moment où vous réduisez ça au même niveau que ça, à partir du moment où vous ne savez plus si ça c'est ici ou c'est là, comment voulez-vous imaginer là au milieu quelque chose ? Vous avez rétréci l'espace dans le vrai sens du mot ! Vous l'avez tellement rétréci qu'il n'est même plus l'imaginaire de votre espace.

Élève 4. C'est une prison !

LC. C'est une prison. Mais c'est une prison qui n'exprime pas la passion de la prison. Oui, je voudrais beaucoup que vous en parliez de la passion de la prison qui commence avec l'imaginaire de la liberté. Parce que si dans la prison vous rêvez d'être à l'hôtel, et bien, vous n'êtes pas en prison, n'est-ce-pas ?

Élève 4. Oui.

LC. Si vous voulez parler de la prison, il faut bien que vous arriviez à imaginer la différence. Parler de l'enfermement avec cette similitude ne veut pas dire enfermement !

Élève 4. Similitude entre...

LC. Entre ça et ça.

Élève 4. Donc, toute cette zone.

LC. J'essaye de vous faire une analyse psychologique d'un tableau qui a des défauts au niveau du sensible que vous essayez de vous raconter en tant que véhicule d'une émotivité. Ça ne marche pas pour la raison dont je vous ai parlé tout à l'heure : l'indifférence de la photographie en tant que référence picturale n'est pas plus l'espace de l'objectivité que celui de l'analyse, c'est l'espace de l'indifférence. Quelqu'un qui s'exprime avec une référence photographique n'est pas quelqu'un qui dit : regardez comme elle est douloureuse notre existence soumise aux mass médias ?

Élève 4. Oui, c'est toujours le même bain de la neutralité.

LC. C'est de la complicité ! C'est la complicité avec les mass médias qui introduit dans la peinture l'emploi de la photo.

Élève 4. Il y a quelque chose de très curieux pour moi, plus je tends à travailler sur le visible, plus je me rapproche d'une expression photographique, comment cela se fait-il ?

LC. Ça veut dire que vous êtes piégée ! Ça veut dire que votre perception du visible ne fonctionne pas avec l'élan de l'aventure mais avec le conditionnement de la référence.

Élève 4. C'est donc quand je cherche à avoir une attitude objective. Si je me laisse aller à ne pas travailler avec l'idée et l'objectif du visible, je vois différemment, je vois en dehors du visible.

LC. Il se peut que le travail sur le visible ne vous concerne pas à cause du conditionnement que vous avez déjà dans votre regard. En réalité, c'est un concept inexorable que je veux mettre sur pied dans mon atelier. Si on a un conditionnement structuré sur le document, ce n'est pas une entreprise facile de réapprendre à voir. Entre voir et reconnaître, il y a un abîme. Si on a un conditionnement structuré sur le document, c'est bien évident que notre regard est seulement engagé à reconnaître et non pas à naître. Le regard ne peut pas naître devant le visible, il reconnaît dans le visible ce qu'il a déjà connu sur le document : la partie est perdue d'avance. L'aventure n'existe pas.

Élève 4. Ça, c'est exact quand je fais l'effort de travailler sur le visible, mais je peux m'en abstraire si j'oublie que je travaille sur le visible.

LC. Je ne suis pas là pour encourager la mortification de l'âme. Le regard sur le visible ne peut être envisagé qu'à condition qu'il soit érotique, mais s'il est pornographique, ça n'est plus un regard sur le visible, c'est une référence à un déclic d'automatisme qui nous excite. C'est le déclic qui nous excite, pas l'aventure du réel. Nous vivons un siècle de pornographie. Nous sommes soumis à la pornographie du regard du matin au soir : c'est pour ça qu'on a inventé la peinture abstraite. Parce que dans la peinture abstraite on échappe à la pornographie du document quotidien de l'information et on s'imagine alors peindre ce que nos états d'âme laissent comme empreintes.

Élève 4. Est-ce que nos états d'âmes par rapport à l'aventure de la peinture ne sont pas un peu pauvres sans le support du visible ?

LC. Je crois. C'est la raison pour laquelle j'ai toujours considéré que l'attitude de l'abstraction n'est qu'une attitude étroitement rétrécie à une analyse tout au plus psychanalytique. Avec les taches et les géométries que l'on peut produire avec l'irrationnel ou le rationnel au niveau du non-sens, si on va chez le psychanalyste, il pourra en déduire des choses. Mais il faut savoir que la peinture n'est pas faite pour les psychanalystes parce qu'elle n'est pas faite, la peinture, pour parler de la prison. La peinture est faite pour parler de son désir, de sa liberté. Je crois. Et si je dois apprendre la peinture, pour parler de ma propre prison, je reviens toujours au même concept, je deviens un flic ! Mondrian, à mon avis, est un flic. Je n'engage que ma perversité. Peut-être que ça serait intéressant de faire un cours en négatif. C'est une perversité à laquelle je n'ai jamais pensé, mais, ça serait pas mal d'expliquer pourquoi une peinture n'est rien ! Seulement, qu'à force de démontrer pourquoi une peinture n'est rien, est-ce que l'on encourage à donner des idées sur quelque chose ? Vous voyez ? On peut très bien faire rêver de la présence en expliquant où se trouve l'absence. Je préfère analyser la corporéité pour voir si elle est présente ou absente. Oui.

Un silence.

Vous n'êtes pas généreuse pour vous-même !

Élève 4. Je sens qu'il me manque une aptitude à analyser et c'est ce que je viens chercher ici, mais en même temps, ça m'inhibe complètement au niveau émotif.

LC. Je suis persuadé que la seule analyse valable c'est celle qui traverse les sentiments.

Élève 4. Oui, je suis d'accord avec vous, mais la semaine dernière lorsque je vous ai montré mon travail préparatoire à ce travail, un travail que j'avais fait uniquement sur le sentiment, vous m'avez dit que c'était très mauvais !

LC. Vous savez, le sentiment est aussi dans vos yeux et dans le pourquoi des choses. J'ai l'impression que vous avez l'idée que le regard est un trou qui peut amener au sentiment qui est derrière une quantité de choses qu'il s'agit de trier, comme si par ce trou pouvait entrer du n'importe quoi !

Élève 4. C'est plutôt l'inverse. Par ce trou peut sortir ce qui est à l'intérieur...

LC. Oui, mais si vous n'envoyez pas de stimulations à l'intérieur, c'est pas la peine de regarder l'extérieur ! A ce moment-là, l'extérieur n'est qu'une entrave ! Si vous pensez que les choses de l'intérieur sortent par les trous des yeux, pas la peine de regarder parce que le regard devient une distraction inutile, une dispersion. Il faut que le regard soit une concentration qui aurait la forme d'un cône de lumière des yeux vers l'extérieur. Et ce cône de lumière doit éclairer ce que vous voulez choisir, ce qui vous concerne. Si vous n'observez pas ce qu'il y a à l'extérieur, si vous produisez des observations qui n'ont rien à faire avec le mécanisme complexe du visible qui est là sous vos yeux, si vous en faites une simplification pauvre et stérile...

Élève 4. C'est ça, pauvre et stérile !

L.C. Oui, mais pourquoi pauvre et stérile ? Parce que vous ne prêtez pas attention à ces rayons de l'extérieur qui traversent le trou de votre regard et vous imaginez que c'est à l'intérieur que vous avez tout ce qu'il faut. J'ai l'impression que le visible ne vous concerne pas. Si vous me donnez ces renseignements-là, je vous assure que le visible ne vous intéresse pas dans sa complexité, dans son côté vertigineux. Si du visible vous traduisez au plus vite un plan, le vertige du visible ne vous intéresse pas. Le visible vous intéresse simplement parce que vous savez que si vous en faites rapidement un plan, vous allez vous retrouver. Si le visible vraiment vous intéressait, vous auriez envie de vous y perdre. Et là, vous regardez un vide terriblement complexe et vous essayez de vous y retrouver tout de suite comme si visible bien ordonné commençait par soi-même!

Rires.

Élève 4. D'accord.

LC. Alors, désordonnez-vous un peu !

Élève 4. Tout l'ennui me vient de ne pouvoir appliquer ce que j'écoute, un certain nombre de règles, de valeurs... Dès que je commence à penser à ça, c'est fichu ! Alors, le visible m'échappe complètement !

LC. Le visible n'est pas fait de règles, c'est ça le problème. La règle n'est jamais stimulante. Les règles, ce sont les mass médias qui vous imbibent. C'est quoi les règles ?

Élève 4. Ce sont les différences de valeurs, le clair-obscur, etc...

LC. Non ! Non ! Il n'y a aucune règle d'observée et ce ne sont pas des règles. Les règles sont des conditionnements, des informations acquises dans tout domaine de la condition humaine !

Élève 4. Les règles, c'est un certain consensus à admettre des lignes directrices.

LC. Oui, si vous voulez. Mais, vous n'avez pas à vous donner des règles. Il s'agit, dans un travail sur le visible tel que je le considère utile, de voir comment on peut donner corps et forme à des règles que l'on ne connaît pas. La mise en forme, c'est ça. Mais si vous avez les règles d'avance, ça n'est pas la mise en forme, c'est la mise en boîte !

Rires.

Élève 4. Toute la difficulté pour moi, c'est effectivement quand je fais une mise en forme qui m'est personnelle, alors vous me dites que je ne travaille pas sur le visible !

LC. Non, non. Je vous ai dit ça, moi ? Non.

Élève 4. Oui, durant une discussion que nous avons eue concernant le travail préparatoire à ça, un travail que j'avais fait très rapidement à la craie sur du carton. Vous m'aviez démontré que j'étais complètement à côté de mon problème.

LC. C'était tellement primaire ce que vous aviez fait !

Élève 4. C'était primaire, mais vous ne trouvez pas que ça, c'est encore plus primaire ?

LC. Oui, oui. C'est moins primaire, mais disons que c'est évolué dans le mauvais sens.

Un silence.

Il s'agit de savoir si on a le sentiment que la vision peut ressortir de l'analyse ou de la géométrie ?

Élève 4. Il n'y a pas une autre possibilité ?

LC. Ce sont des variantes.

Élève 4. Parce que pour moi l'analyse et la géométrie, c'est presque la même chose.

LC. C'est pas possible, enfin ! Qu'est-ce que vous me racontez là ! Et vous êtes une mathématicienne !

Élève 4. La géométrie, ça se fait avec une analyse...

LC. Si vous voulez me démontrer que l'analyse peut inventer la géométrie, ça oui ! Mais la géométrie étant une maîtrise de la géographie, elle n'est pas une analyse, mais une synthèse. La géométrie est une synthèse en même temps que la géographie. Je me tiens aux mots. La géographie et la géométrie ne sont pas des aventures sur l'espace, elles sont des codifications de l'espace.

Élève 4. Oui. Ça ne sont pas des aventures, c'est vrai.

LC. Ah ! Il s'agit de savoir si vous êtes un géographe, un géomètre ou un paysagiste ? Évidemment que si vous me mettez à côté l'un de l'autre le paysage de Monet et celui de Mondrian, voilà deux façons d'être différentes du paysage. Moi, j'estime que Monet perd les pédales devant l'espace et que Mondrian illustre ses pédales ! Ça n'est pas une hiérarchie de valeurs, ce sont deux comportements différents, n'est-ce-pas ? C'est très important de savoir si vous avez envie d'illustrer vos pédales ou de les peindre. C'est fondamental ! Tous les autres gestes sont des gargarismes qui sont peut-être bons pour la gorge, mais qui ne sont pas vraiment utiles pour l'imaginaire !

Élève 4. Mais on ne peut pas aller de l'un à l'autre ?

LC. Oui, peut-être. C'est même une très belle aventure d'aller de l'un à l'autre, mais alors, croyez-moi, cela veut dire perdre deux fois les pédales, trois fois, cinq fois, le labyrinthe. Si vous envisagez le labyrinthe, c'est la double aventure. Mais si vous n'envisagez pas la technique pour monter sur un vélo, comment voulez-vous perdre les pédales ?

Rires.

Vous tombez par terre ! Vous ne perdez pas les pédales ! Il y a une grande différence entre tomber dans le ruisseau et perdre les pédales dans une pente. Perdre les pédales dans une pente veut dire aller jusqu'au bout !

Élève 4. C'est pour ça que j'arrive à ce résultat déplorable !

LC. Vous ne voulez pas apprendre à faire du vélo ! Alors vous tombez tout de suite dans le fossé ! On vous raconte que ce n'est pas utile d'apprendre à faire du vélo. La peinture, ça n'est pas de conduire une voiture ! Si on fait de la peinture, c'est implicite que l'automatisme est douteux, mais si on ne doute pas de l'automatisme, on peut très bien envisager la géométrie. C'est ce que fera notre civilisation, c'est notre destin auquel nous nous opposons. Heureusement que ça n'est pas un destin mystique, que ça n'est pas un destin métaphysique. C'est un destin de système qui peut être contrarié par d'autres destins, d'autres systèmes. J'imagine que la peinture peut être un mécanisme pour suggérer l'existence d'autres systèmes... Alors, apprenez à faire du vélo ! Mais si vous n'aimez pas faire du vélo et que vous préférez la voiture...

Élève 4. Je crois que je préfère aller à pied ! Je n'aime pas la voiture. Je lui préfère le vélo, mais pour moi la meilleure solution est d'aller à pied !

LC. Si vous préférez aller à pied, le regard analytique est encore plus indispensable. Si vous me dites que vous préférez aller à pied, ça veut dire que la vitesse vous dérange même au niveau du vélo. Si la vitesse vous dérange même au niveau du vélo, ça veut dire que le temps de l'observation est déjà implicitement proche de l'utopie de la durée. Tout regard qui s'oppose à la vitesse implicitement évoque une utopie de durée...

Élève 4. C'est tout à fait vrai, d'ailleurs...

LC. Et l'utopie de la durée ne passe pas par la superficialité de l'observation, l'utopie de la durée ne va pas non plus avec la passivité de l'information. Si vous me dites que vous aimez aller à pied sans une véritable opposition à l'information, alors je ne comprend pas. Aller à pied, veut dire savoir que l'information nous trahit. Vous comprenez ? Ça veut dire que la vitesse est un raccourci de la connaissance. Le fait que vous aimiez aller à pied veut dire que vous êtes profondément méfiante de la vitesse du raccourci de l'information. Il n'y a pas d'alternative. Si vous êtes méfiante vis-à-vis du mécanisme de l'information, il faut regarder, il faut alors rêver...

Élève 4. C'est ça que j'ai retenu dans l'un de vos textes. Quelque chose à propos de la contemplation en rapport avec la peinture. Si on contemple, il n'y a aucune raison de peindre...

LC. Je ne vois pas à propos de quoi j'ai parlé de cela, il me faudrait un contexte...

Élève 4. Si on regarde trop, il n'y a plus de raison de peindre...

LC. Peut-être que vous avez lu que la contemplation n'est pas une dynamique active parce qu'elle n'est pas la tension du regard entre le dehors et le dedans. La tension du regard entre le dehors et le dedans est action, tandis que la contemplation suffit à un regard qui n'est pas plus fixé sur le dehors que sur le dedans. On ne sait plus si le dehors n'est pas la projection imaginaire du dedans. Cela ne concerne pas la peinture, mais le mysticisme. C'est une autre attitude.

Élève 4. Effectivement, si on supprime la vitesse... c'est normal d'arriver à la contemplation.

LC. Ça veut dire que l'on n'est pas peintre. A partir du moment où l'on a éliminé la vitesse, c'est légitime de tomber dans l'espace de la contemplation. Le regard à partir de ce moment-là n'invente pas une dynamique. La dynamique du regard veut dire que l'on a cette angoisse irrésistible par rapport à la tension du visible, angoisse à laquelle on veut donner forme en fabriquant une forme. La contemplation c'est l'évaluation totale de l'angoisse !

Élève 4. D'où la difficulté de trouver l'équilibre entre la vitesse et la contemplation.

LC. Vous avez une attitude contemplative ?

Élève 4. Oui. J'aimerais exprimer certaines émotions liées à la contemplation. Je dois donc découvrir quelle est ma vitesse parce que si je n'ai plus de vitesse, je peux ranger mes pinceaux !

LC. Oui.

## Élève 5

Élève 5. Il y a trop de lumière ici.

LC. Quand vous abordez la surface d'une toile, est-ce que vous avez envie de penser que le contour de la toile est exactement le contenant de ce que vous avez choisi ?

Élève 5. Normalement oui.

LC. J'ai l'impression qu'il n'y a aucune attention au contour du tableau ! Par exemple, pourquoi la tête est-elle en train de sortir du tableau ? Pourquoi le chien est-il en train de sortir du contour ?



Élève 5. C'est peut-être parce que je ne triche pas. Je reste trop fidèle à ce que j'ai sous les yeux.

LC. Quoi ? Mais qu'est-ce que c'est la fidélité à ce que vous avez sous les yeux ? Vous rigolez ! Vous êtes obligé de tricher parce ce que vous voyez là n'a pas de contour ! Est-ce que vous vous rendez compte que vous avez une perception centrale de ce visible et toute une perception périphérique avec laquelle vous trichez forcément ! Vous voulez que je vous invente la morale du péché parce que vous n'avez pas peint le miroir ? Il ne s'agit pas de tricher ou de ne pas tricher. Il s'agit de savoir ce qui vous paraît indispensable et comment la limite du tableau peut remplacer ce qui dans le visible n'est pas délimité. Dans ce visible, si vous faites attention, vous avez déjà deux limitations physiques dans l'apparition donnée, vous avez la limite supérieure du divan et la limite inférieure du socle là où le gris devient plus sombre à cause de l'ombre. Ce sont déjà deux limites dans l'apparition qu'implicitement vous trahissez parce que vous n'étiez pas en correspondance avec le contour de votre tableau. Comme vous n'êtes pas en correspondance avec le contour de votre tableau, vous inventez d'autres limites qu'en vérité il n'y avait pas de nécessité d'inventer. Vous n'avez pas respecté les contours existants sans pour autant donner de substituts ! Vous y travaillez depuis combien de temps ?

Élève 5. J'y travaille le matin depuis le début. J'ai un goût prononcé pour le nu.

LC. Je ne sais pas. Ce travail me paraît très mauvais.

Élève 5. Je suis d'accord.

LC. Il n'y a pas un centimètre de peinture, pas un centimètre d'attention. Vous me dites que vous êtes attiré par le nu et vous ne vous apercevez même pas que cette ombre à un mystère par rapport à cette lumière ! Je n'ai pas l'impression que vous êtes là-dedans, alors que faites-vous ?

Élève 5. J'ai du mal à concevoir un tableau avant de l'avoir fait. Dans la pose de l'après-midi, je me sens davantage dans ma toile. Je peins avec beaucoup plus d'assurance. Là, j'ai un gros problème.

LC. Abandonnez-la !

Élève 5. C'est ça que j'ai du mal à concevoir.

LC. Vous n'avez pas assez de moyens en vous-même pour être têtu ! Être têtu veut dire avoir de l'orgueil, avoir de l'orgueil veut dire s'asseoir sur quelques valeurs acquises, alors soyez modeste !

Élève 5. Je ne crois pas que cela se passe au niveau de la modestie.

LC. Vous n'êtes pas modeste ?

Élève 5. Non. Je ne crois pas, mais j'ai peur de l'apriorisme. Si je ne la continue pas, c'est un échec.

LC. Vous y êtes déjà ! Vous y êtes déjà arrivé ! Vous voulez l'échec de l'échec ? Si votre but est l'échec, vous l'avez déjà atteint !

Élève 5. L'abandon de ma peinture m'apparaît comme un a priori. J'ai besoin de vivre cette expérience.

LC. Oui. Vous voulez vivre cette expérience, alors, recommencez à nouveau. Là, vous êtes très mal parti ! Abandonnez la toile. D'abord, elle est inutilement grande et ce n'est pas un tableau à travailler assis ! Qu'est-ce que c'est que cette histoire ? Si vous voulez travailler assis, prenez une toile plus petite. Il faut bien faire attention à ce que sont les gestes biologiques de la fabrication. Pourquoi il n'y a aucune imagination du contour dans ce tableau, c'est parce que vous l'avez conçu assis ?

Élève 5. Même si je sens que mon travail est un échec, j'ai du mal à l'abandonner comme si j'espérais toujours.

LC. C'est légitime. Ça ne me paraît pas étrange. Je crois que si l'on veut apprendre quelque chose dans la peinture, c'est surtout la tactique. Je vous conseille vivement de changer de toile au plus vite. Elle est inutile, celle-là. Elle va vous gêner. Elle va devenir une belle démonstration de votre échec. Vous savez que des démonstrations de nos échecs, on peut en avoir tous les jours, à tous les moments. La peinture, il faudrait l'employer pour autre chose. Si un tableau vous décourage, il faut l'abandonner, le poursuivre avec l'entêtement de l'orgueil, ce n'est pas rentable !

## Élève 6

LC. Est-ce que vous avez l'impression que votre regard doit être coincé par ça, ça et ça ? Dans votre perception du visible vous avez un tas d'autres choses, vous avez même votre palette ! Tout d'un coup, c'est comme si votre palette n'existait pas. Vous n'y croyez pas, c'est très évident. S'il y a dans un tableau surtout des éléments qui représentent l'interrogation « qu'est-ce que je vais faire avec », ça n'a aucun intérêt ! A la place du « qu'est-ce que je vais faire avec », c'est mieux le vide, même le vide de la toile vierge ! N'est-ce-pas ?

Élève 6. Oui.

LC. Laisser la toile vierge ici, qu'est-ce que ça voudrait dire ? Ça voudrait dire que vous n'avez pas envie de respecter les contours du tableau. Il s'agit de savoir. Est-ce que l'on va respecter les contours et on s'engage avec... Ou, on ne va pas les respecter, et on s'en fout... Mais alors, il faut dire que l'on s'en fout !

Élève 6. Il faut que ça soit plus clair.

LC. Il faut risquer votre choix ! Et il faut que le visible soit structuré par des éléments nécessaires.

Élève 6. Et ces éléments nécessaires doivent-ils forcément être des éléments du visible ?

LC. Oui, si vous les avez. Travailler sur le visible ne veut pas forcément dire rester fidèle à ce qui ne vous intéresse pas. Il faut vraiment que le travail sur le visible soit avant tout un choix entre ce que nous voulons voir et ce que nous ne voulons pas voir. C'est comme ça que l'on fabrique les nuances scolaires. Le scolaire est tout ce qui n'est pas choisi et responsable ! Votre répétition n'est pas responsable ! Ça, ça, ça et ça, c'est pas possible ! Cette cacophonie vous empêche de voir. Pour quelle raison cet élément serait si important dans la perception du visible ? Vous pouvez l'éliminer. Plutôt que d'en parler sans conviction, vous avez plus de chance que ça fonctionne si vous l'éliminez. La même chose ici. Avec cette passivité, c'est l'ennui. Il faut s'arrêter de bailler pour apprendre à sourire.

Rires.

Le mélange des deux est intenable ! Ça fait la grimace.

Rires.

Élève 6. Je vais continuer...

LC. N'oubliez pas que le visible n'a pas la largeur du tableau ! Le visible est énorme, vertigineux. Il ne s'agit pas de faire la carte de géographie de ça ! Il s'agit de faire votre choix. Qu'est-ce qui vous empêche de faire coïncider cette forme avec votre table ? D'avoir devant cette apparition quelque chose d'impertinent ? Il faut savoir si les formes dialoguent entre elles avec une nécessité de circulation !

Élève 6. C'est une histoire de choix.

LC. Toujours. C'est l'argument clef de ce que je considère être un travail sur le visible. Vous ne regardez pas assez, vous ne faites pas assez de confrontation, la fidélité au visible n'a d'intérêt que si elle vous conseille quelque chose qui vous est nécessaire.

### Élève 7

LC. Vous n'avez pas l'air de vous amuser ! Vous vous ennuyez beaucoup ? Vous aviez un pinceau appuyé sur votre genou. C'est quelque chose qui me fait frissonner ça ! Je ne sais pas ce que vous avez dans la tête. Avez-vous envie de faire tout à fait autre chose que ce que vous avez fait jusqu'à présent ?

Élève 7. Il y a quelque chose qui me gêne, mais je ne sais pas de quoi il s'agit ?

LC. Coupez avec du scotch ! C'est aussi un procédé utile. Vous ne pouvez pas oublier que c'est un comportement duquel vous avez acquis une nécessité. Ici, plutôt que de couper tout de suite, ce qui va vous apporter le problème de recoller si ça ne marche pas, coupez avec du scotch. C'est une méthode utile pour faire suite au découpage. Employer le découpage veut dire employer la sélection du fragment. Vous pourriez très bien l'employer aussi dès le départ du tableau parce qu'il se peut que cet emploi du fragment puisse être utile pour votre sensibilité en tant que concentration du départ. Le découpage c'est une intervention très rapide sur la concentration. Là, vous vous êtes appliqué à une toute autre méthode ! Découpez ici ce que vous estimez être votre plaisir, et entendu qu'ainsi, vous assumez un petit espace comme votre plaisir, essayez d'y concentrer tout ce que vous avez envie. Après, vous allez voir si le reste peut être utile comme dilatation, prolongée de cette concentration. C'est une tactique, que je vous suggère étant donné ce que vous avez déjà fait.

Élève 7. Oui, j'ai déjà travaillé comme ça avec du scotch.

LC. Sur le visible ?

Élève 7. Oui.

LC. Alors je vous encourage vivement de continuer plutôt que de rester comme ça. Parce que le geste avec lequel vous étiez en train de peindre était pour moi trop signifiant !

Rires.

Vous comprenez ? Ce n'est pas un geste permis pour votre plaisir...

Élève 7. Oui, je le reconnais.

LC. Et surtout, n'oubliez pas que le contour n'est jamais votre devoir. Le contour, c'est tout simplement l'accident de route dans lequel vous vous trouvez...

Élève 7. Oui, il ne s'agit pas de cadrer mais de choisir.

LC. et si ce contour est un accident de route, intervenez avec votre police secours ! Choisissez ce qui ne vous paraît pas être condamné, inutile, ennuyeux. Si vous arrivez à concentrer votre attention sur une surface de cinq centimètres sur cinq centimètres, vous saurez si ces cinq centimètres ont besoin de se dilater. Vous y travaillez depuis longtemps ?

Élève 7. C'est la deuxième fois que j'y travaille, cinq heures en tout.

## **DEUXIÈME PARTIE :**

INTERVIEW DE LÉONARDO CREMONINI AU RESTAURANT (déjeuner)

JCP. Quel âge ont, en général, vos étudiants ?

LC. Ça varie entre deux et vingt-cinq ans !

JCP. Vous parlez d'âge mental ?

LC. Non, sérieusement, l'âge idéal est celui après le baccalauréat, c'est-à-dire, environ dix-huit ans.

JCP. Si vous vous adressiez à des élèves plus jeunes, à des élèves qui auraient une année voire trois années de moins, est-ce que vous leur parleriez de la même façon ?

LC. Je crois que oui.

JCP. Ça ne changerait rien aux problèmes essentiels ?

LC. Non, non. Le discours que je soulève est susceptible d'être entendu, autant pas un jeune de dix-sept ans que par un jeune de vingt-cinq. Oui, je crois que l'on peut parler de certains arguments à tous les âges de la vie.

JCP. Depuis quand faites-vous de l'enseignement ?

LC. Depuis deux ans, ça sera la troisième année.

JCP. Je brûle de vous poser une question qui me démange depuis que j'ai appris que vous faisiez de l'enseignement. Mais c'est peut-être un peu indiscret. Je vous ai dit combien j'aimais votre travail, combien je respectais votre manière de penser et de parler de la peinture et vous savez que je vous suis régulièrement depuis vos premières expositions à la galerie du Dragon à Paris. Mais le fait que vous vous soyez mis à faire de l'enseignement m'a posé un problème, m'a fait réfléchir. J'ai essayé d'imaginer des raisons. J'ai écarté évidemment la plus évidente qui concerne la plupart des enseignants à savoir la solution de faire de l'enseignement pour résoudre des problèmes matériels.

J'ai retenu essentiellement l'argument suivant : je pense que vous êtes en train de livrer une bataille pour défendre des valeurs qui sont en train de se perdre. Je pense, en effet, qu'il n'y a véritablement qu'au niveau du travail personnel et au niveau de l'enseignement que ces valeurs peuvent être découvertes, défendues, réévaluées.

Je pense à toute une tradition de sensibilité et de connaissance de la peinture dont vous êtes aujourd'hui dans le monde occidental l'un des plus lucides représentants. J'ai donc pensé que comme les Écoles des Beaux-Arts en général en Europe se faisaient aujourd'hui de plus en plus l'écho de la situation contemporaine des arts plastiques, vous aviez pris ce cours pour lutter en quelque sorte contre la dégradation ambiante et pour redonner aux jeunes une perspective renouvelée et vivante de la tradition. Pour moi, donc, que vous fassiez de l'enseignement m'apparaît comme une stratégie ?

LC. Je cherche à voir si l'on peut dans le cadre d'un instrument officiel proposer un parcours qui ne soit pas le même que celui que l'on propose dans les espaces de la culture. C'est-à-dire, voir si l'espace de l'enseignement peut-être articulé différemment que l'espace de la culture. Et si l'espace de l'enseignement peut être articulé différemment que l'espace de la culture, on est obligé, à ce moment-là, de s'interroger et de savoir si l'espace de l'enseignement est douteux ou si c'est l'espace de la culture qui l'est. On ne peut pas imaginer, qu'il y ait une pertinence entre la culture et l'enseignement, et si on déclare que l'espace de la culture est approprié à celui de l'enseignement, cela veut dire que l'on est en train de faire une culture décadente. Si on imagine qu'il y a un établissement public payé avec l'argent public qui doit enseigner un certain art, à quoi bon ! J'ai essayé de soulever ce problème mais tout le monde essaye de le masquer.

JCP. Il y a un tel conditionnement actuellement par les revues, les grandes expositions nationales d'art contemporains aux mains de certains critiques

commissaires « conseillés » en coulisse par certains marchands influents que ce doit être difficile pour vous de livrer votre bataille !

LC. C'est une bataille perdue !

JCP. S'il y avait dans les Beaux-Arts d'Europe des professeurs comme vous pratiquant pour eux-mêmes un art vivant mais en relation avec l'histoire, il y aurait une permanence de ces valeurs, et ces valeurs représenteraient aussi un pouvoir ?

LC. Le problème est qu'il n'y a pas beaucoup d'artistes aujourd'hui qui ont déjà une histoire personnelle assez développée et qui ont envie d'enseigner ! Dès lors que l'on repère sa propre histoire, on n'a pas envie de perdre du temps. Moi, je n'ai pas le sentiment de perdre du temps parce que je sors de la solitude de mon atelier pour venir ici un jour par semaine pour me retrouver face à des problèmes jeunes. Et c'est aussi un oxygène. La contrepartie est parfois démoralisante.

JCP. Est-ce que ça vous arrive d'être confronté à des problèmes que vous n'avez pas eus à résoudre pour vous-mêmes ?

LC. Tout le temps ! Je n'aime pas penser tout seul parce que tout seul je pense peinture. J'ai appris à penser avec les autres comme alternative à ma pensée sur la peinture. C'est comme si la pensée solitaire disparaissait lorsqu'elle est dépourvue de corps.

JCP. Votre pensée picturale n'est pas vraiment solitude puisqu'elle donne corps à vos tableaux ?

LC. C'est vrai. Je n'aime pas penser sans corps. Pour l'écrivain, la corporéité, c'est l'écriture. J'aime trop être peintre pour aimer la corporéité de l'écriture. La façon la plus vivante d'articuler ma pensée hors de la corporéité picturale, c'est de la pratiquer avec la corporéité des autres. Si je peux être vivant du matin au soir, c'est parce qu'il y a les autres qui m'animent. C'est leur présence qui chaque fois me donne l'occasion de l'imprévisible. Je donne beaucoup d'importance à l'imprévisible.

JCP. Vous partez toujours de l'imprévisible dans votre peinture ? Votre parcours ne va-t-il pas du chaos à l'ordre ?

LC. Avec des nuances. L'imprévisibilité peut avoir des déterminations très différentes. L'ambiguïté, l'ambivalence ne sont pas tout à fait le chaos, n'est-ce pas ? L'ambiguïté, l'ambivalence sont ouvertes à quelques possibilités, c'est donc déjà un chaos médité.

JCP. C'est donc un chaos qui dès le début est marqué par un ordre qui est le votre ?

LC. Oui. Il est important de savoir que chacun ne peut pas produire le même chaos. Ce sont les choix qui vont faire la différence d'un chaos à l'autre.

JCP. Cela signifie, puisqu'il y a des choix qui interviennent dès les premiers instants du travail, que le chaos que l'on produit contient les expériences du passé, c'est-à-dire, la connaissance d'un processus de la fabrication de la peinture qui ne peut pas ne pas évoluer ? Cela signifie-t-il donc que l'on ne peut pas produire le même chaos si l'on a la connaissance d'une longue expérience de la pratique et de la réflexion sur le chaos, qu'il y a donc une évolution de la pratique de son chaos ?

LC. C'est vrai parce que dans l'attention que l'on peut porter au chaos, il y a de toute façon le parcours que l'on a déjà fait et l'attention que l'on porte au chaos évolue...

JCP. Vous voyez beaucoup Marc le Bot ?

LC. On a une forme de complicité, même si on n'a pas forcément toujours les mêmes idées. On a une complicité sur ce qu'on estime être la peinture.

JCP. Je l'aime beaucoup. C'est même le critique que je préfère. Concernant votre peinture, son évolution, avez-vous jamais eu l'intuition générale de cette évolution ? Il y a une telle logique dans la succession presque hiérarchique des thèmes : le minéral, le végétal, l'animal, l'homme ?

LC. Non, non, non ! On n'a pas l'intuition générale de son propre travail. On a une nécessité précise dans le temps qu'on habite. On a la conviction du moment. Je n'ai d'ailleurs pas commencé à peindre avec le minéral. Avec le minéral commence à apparaître peut-être une voie personnelle.

JCP. Il y a donc eu autre chose avant ?

LC. Évidemment, il y a eu un très long travail. J'ai travaillé très longtemps sur le visible.

JCP. Et le visible avait pour nom ?

LC. La tête de mes amis, les objets de ma chambre, ce que je voyais de ma fenêtre, c'est-à-dire que j'ai travaillé avec beaucoup de modestie, sans précocité créatrice. J'ai en Italie, quelque part, une armoire pleine de mes tableaux de jeunesse. Je ne crois pas que ça serait bien de les détruire, ça m'apparaîtrait



comme le geste moraliste d'un puritain. Ce sont des tableaux qui n'ont pas un grand intérêt, mais que j'ai vécu avec passion.

JCP. Comment vous expliquez-vous les mécanismes qui peuvent donner aujourd'hui une aussi grande importance à des artistes pourtant assez difficiles d'accès ? Je pense après Picasso à Beuys et à Mario Merz.

LC. Il ne faut pas exagérer ! Mario Merz n'a pas l'importance de Picasso ! Depuis Picasso, les temps ont changé leur dynamique. La société contemporaine de Picasso avait encore envie d'inventer des mythes. Aujourd'hui, on n'a plus envie d'inventer des mythes parce que l'on est en pleine consommation. Il s'agit d'inventer des objets à consommer beaucoup et vite ! C'est la logique progressive vers la poubelle !

JCP. Mais tout de même, n'y-a-t-il pas des besoins collectifs un peu irrationnels qui sont comme des appels pour les artistes... un inconscient collectif ?

LC. Vous savez, l'inconscient collectif est une dimension qui peut apparaître s'il n'y a pas des mécanismes qui le suffoquent. Vous ne pouvez pas chercher à comprendre les instincts des animaux dans un jardin zoologique !

JCP. Et la peinture ?

LC. La peinture, c'est quelque chose qui est vécu à chaque fois différemment par celui qui la fait et par celui qui la reçoit. Ce qui m'intéresse dans la peinture avant tout, c'est de la faire. La tension que j'y mets me quitte lorsque le tableau est fini et avec de la chance elle reste pour les autres. Si la tension qui m'a engagée reste sur la toile pour les autres, alors c'est un objet vivant. Pour celui qui la fait, lorsqu'elle devient vivante pour les autres, elle est morte pour lui. Elle est finie dans le vrai sens du mot. Une fois que le tableau est sorti de nous-même, il est couvert par le regard des autres, et le regard des autres, vous le savez très bien, ça change !

JCP. Vous travaillez beaucoup ?

LC. Tout ce que je peux, mais pas assez. La vie est pleine d'encombres. Et puis, il y a les autres... il y a tout le temps des problèmes.

JCP. J'aimerais que vous me disiez les peintres que vous aimez ?

LC. J'aime Vermeer, j'aime Chardin, j'aime Seurat, j'aime Piero della Francesca, Paolo Uccello. J'aime beaucoup, beaucoup de peintres. J'aime des peintures très différentes entre elles. Je n'aime pas Rubens et Delacroix. J'aime énormément

Ingres. Je fais énormément de différences entre Ingres et David. Je suis étonné que beaucoup les associent. Il y a un abîme ! J'aime énormément Caravage. J'aime beaucoup Pontormo. Je n'aime pas du tout Raphaël. J'aime Titien et Vélasquez, j'aime beaucoup Goya. Je n'aime pas Manet, c'est du Goya inutile, c'est du Goya avec de la photo ! Quand je dis ça, toute la France est scandalisée! J'aime beaucoup Van Gogh.

JCP. Et si on remonte le temps ?

LC. J'aime beaucoup Francis Bacon, Balthus, Giacometti, Morandi, Vallotton et Bonnard. Je déteste Picasso.

JCP. Pour moi, après Bonnard, il y a vous.

LC. Après Bonnard, il n'y a rien ! Il n'y a pas grand chose !

JCP. Je voulais dire que par la couleur et par la construction de l'espace, je vous voyais un peu comme l'un des seuls coloristes, l'un des seuls peintres d'aujourd'hui capable de faire suite à la sensibilité de Bonnard.

LC. J'aime beaucoup Bonnard. J'aime beaucoup plus Bonnard que Picasso. Je déteste dans la peinture tout ce qui a eu des connivences avec le pouvoir, autant le pouvoir social que le pouvoir individuel. C'est la même chose ! Je ne crois pas que la peinture soit une dynamique de pouvoir, c'est une dynamique de connaissance.

JCP. N'y-a-t-il pas parfois une interférence involontaire qui peut s'installer entre pouvoir de la peinture et pouvoir social ?

LC. Oui. Mais il ne faut pas que la main soit davantage préoccupée par le goût du pouvoir que par le goût de la connaissance. C'est évident ! L'idéal initial est toujours la connaissance et le véritable parcours de la connaissance est davantage axé sur le doute que sur le pouvoir. Mais tout pouvoir est structuré sur le savoir... Pour compléter votre enquête et vos enregistrements, je vous donnerai une publication éditée par l'école des Beaux-Arts dans laquelle on a tous les textes réunis des professeurs qui y présentent leurs cours. C'est intéressant de voir à quel point ces présentations sont variées et différentes. C'est moi qui ai sollicité la création de cet instrument. Lorsque je suis entré aux Beaux-Arts, j'ai trouvé scandaleux qu'aucun document n'existe susceptible d'informer les élèves sur ce qu'ils pouvaient trouver dans les ateliers. Aujourd'hui, chaque élève qui s'inscrit le reçoit, et il sait, au départ, par exemple qu'Olivier Debré ne vas pas lui apprendre à faire un portrait ! C'est important, non ? C'est important que l'élève puisse s'engager dès le départ. Ça n'est pas une école maternelle.

JCP. J'ai remarqué que vous aviez des élèves de différentes nationalités. Est-ce que ça ne vous pose pas un problème culturel ? Que pensez-vous de l'adaptation culturelle ?

LC. L'autre jour, je n'ai pas accepté une fille chinoise. Elle voulait apprendre la peinture européenne dans mon atelier ! C'est un problème très grave. Je suis dans l'impossibilité totale de prendre des élèves comme ça. Les africains, par exemple, c'est impossible ! Enfin, apprendre à un africain à peindre comme Matisse ou Bonnard après lui avoir enlevé son héritage culturel et l'avoir mis au Musée de l'homme ! Qu'est-ce que cela veut dire ! C'est un prolongement du colonialisme !

JCP. Comment lui expliquer alors ?

LC. J'essaye de lui faire comprendre que je ne peux rien pour lui à moins qu'il me démontre une aptitude au départ ! L'aptitude, je ne peux pas la créer parce que l'aptitude d'un jeune africain à la peinture européenne est une forme de colonialisme ! On ne peut pas apprendre l'aptitude. Il arrive qu'un chinois qui débarque à Paris vienne chez moi pour apprendre la peinture sans avoir compris quelles ont été les influences de son identité sur nous, sur notre siècle si éclectique ! Picasso est déjà la trahison d'un millier d'identités. Si je dois lui apprendre la peinture européenne, il faut d'abord que je lui montre que dans plusieurs cas la peinture européenne, c'est la grimace d'une quantité d'autres civilisations perdues. Être peintre, c'est une question d'histoire.

### **TROISIÈME PARTIE :**

DE RETOUR A L'ÉCOLE DES BEAUX-ARTS : ENREGISTREMENT DU COURS DE PEINTURE DE LÉONARDO CREMONINI (après-midi)

#### **Élève 8**

LC. La différence entre ces trois éléments, vous la voyez tout de même ?

Élève 8. Je ne vois rien ! J'ai l'impression que tout est faux comme d'habitude !

LC. Vous n'engagez pas beaucoup votre regard, n'est-ce-pas ?

Élève 8. Si !

LC. Si vous croyez que ça, c'est regarder !

Élève 8. De toute façon, ce n'est pas parce que ça n'est pas regardé mais plutôt parce que ça n'est pas senti ! Je commence, je vois à petits pas, et tout de suite, j'ai peur !

LC. Vous savez que vous pouvez utiliser cette couleur comme de l'aquarelle, comme de l'aquarelle sur de l'aquarelle ?

Élève 8. C'est ça, j'essaye justement de comprendre, mais je ne comprends qu'en faisant.

LC. Vous pouvez mettre un glacis général sans que la couleur se dilue. Par exemple, pour avoir un vert, vous pourriez poser d'abord un glacis jaune puis un glacis bleu. Je vous dis ça parce qu'il me semble que vous employez un peu trop précocement une matière couvrante alors qu'en réalité vous pourriez...

Élève 8. ... y aller petit à petit.

LC. Voilà ! Et employer la matière couvrante là où il le faut. Avec la matière transparente vous pourriez exprimer tout ce qui est silencieux et avec la matière couvrante tout ce qui ne l'est pas. Mais ce qui me gêne avant tout, c'est que vous regardez le visible plutôt comme une identité anecdotique que comme une apparition picturale.

Élève 8. Où ça, anecdotique ?

LC. Vous voyez, ici, ce sont des éléments que vous n'avez pas peints mais illustrés. Il y a toujours ici une priorité donnée à l'anecdote plutôt qu'aux valeurs. Si on a envie de dépasser le visible, il faut commencer avec les valeurs plutôt qu'avec les anecdotes. En tant que peinture illustrative, elle ne donne pas assez de renseignements, et en tant que peinture de valeurs elle n'en donne pas plus. Je vous demande seulement de réfléchir à ce problème. Vous arrivez ici à me faire comprendre que c'est un carrelage, mais ça n'est pas de la peinture !

Élève 8. Au départ, ça n'était pas du carrelage !

LC. Ah ! C'était quoi ?

Élève 8. C'était des traces de crayon qui faisaient semblant d'être du carrelage.

LC. Et alors, vous l'avez inventé ?

Élève 8. C'est ça.

LC. Vous comprenez que je dois vous dire que vos ressources au niveau de l'imaginaire ne vous permettent pas de ne pas observer le visible. Je ne peux pas vous dire autre chose. Et quand vous observez le visible, vous n'avez pas une grande envie d'observer. Vous ne décortiquez pas les apparences. Vous flottez entre des apparences que vous ne décortiquez pas parce que vous les représentez anecdotiquement voire illustrativement et des déformations que vous voulez introduire parce que ça vous fait plaisir. On ne sait pas ce que vous avez envie de faire !

Élève 8. Moi, je sais.

LC. Oui, mais le résultat ne le montre pas encore. Je crois que vous avez envie d'engagement, mais votre pratique ne vous stimule pas tellement.

Élève 8. Pour vous avouer franchement la vérité, ça m'enquiquine profondément!

LC. Ça se voit !

Rires.

Élève 8. Je voudrais comprendre la peinture.

LC. Je ne voudrais pas que vous tombiez dans le piège de la peinture comme une entité morale. Si la peinture n'engage pas votre plaisir, allez vous balader.

Élève 8. Oui.

LC. Je ne peux pas inventer votre plaisir. Je ne peux pas vous donner des ordonnances pour le trouver. Je ne peux pas non plus vous donner des ordonnances pour votre devoir.

Élève 8. A partir du moment où l'image a déjà été faite par quelqu'un d'autre. C'est sûr que je dois rajouter et ça fait faux marbre !

LC. Ça n'est pas du faux marbre mais des catelles. Le problème n'est pas s'il fallait peindre du faux marbre ou de la faïence ! Vous n'arrivez pas à saisir les rapports d'une image avec son espace. Ça n'a aucune importance les références avec le visible, il s'agit de références avec le tableau. Vous n'engagez pas assez le regard pour comprendre les mécanismes qui lient un objet avec son vide. C'est la même chose ici avec votre tableau d'imagination. Vous renversez les valeurs. Travailler sur le visible ne veut pas dire travailler sur le code que nous avons de lui. Travailler sur le code veut dire travailler au niveau de l'illustration. Travailler sur le visible veut dire travailler sur quelque chose qui ne nous donne

pas son identité mais son apparition. Vous me donnez des renseignements sur l'identité de ce qu'il y a là et jamais sur son apparition ! Je me sens un peu désarmé, un peu impuissant ! Ça ne passe pas mon discours ?

Élève 8. C'est parce que j'avais envie de mettre une montagne et puis...

Rires.

LC. Vous êtes charmante. Je ne voudrais pas que les équivoques qui peuvent vous venir de mon discours deviennent des mortifications...

Élève 8. Oui, celle-ci a une tête !

LC. C'est un cauchemar ! Un désastre ! Je veux dire un cauchemar de non-compréhension !

Élève 8. Ça me repose !

LC. Ne me transformez pas en tortionnaire ! Je vous en prie. C'est décourageant. Je m'en irais ! Si mon discours passe à côté, je suis obligé d'arrêter de le faire. Et ça n'est pas plus intéressant pour vous que pour moi. Si mon discours ne peut pas engager votre désir, il ne faut pas non plus qu'il engage votre devoir !

Élève 8. Je vais vous montrer mes poupées.

LC. Ah! Mais, c'est mieux, pourquoi ?

Élève 8. Je suis beaucoup plus libre avec mes poupées parce que je n'ai pas peur de les abîmer, quelque part, devant une personne réelle, vivante, je suis paniquée!

LC. Personne ne vous a demandé de vous mettre devant le modèle !

Élève 8. Mais ça m'intéresse.

LC. Vous vous inventez Dieu sait quelle histoire au niveau de votre intérêt ! Vous n'y portez aucune attention. C'est plâtreux et ça vous emmerde ! Si vous vous emmerdez pour me faire plaisir, je vous assure que ça ne me plaît pas !

Rires.

Élève 8. Non, non. Je ne m'ennuie pas vraiment. Je trouve même que ça marche parfois très bien au niveau du détail. C'est tout le temps comme ça !

LC. Je vous explique un élément de contradiction. Tout à coup, vous trouvez ça et ça vous plaît. Qu'est-ce que ça veut dire ? Ceci veut dire que vous avez trouvé une valeur sans référence anecdotique. Pour quelle raison n'arrivez-vous donc pas à saisir que pour comprendre le visible que vous avez en face au-delà de vos habitudes anecdotiques, il faut que vous vous intéressiez plutôt aux valeurs qui le traversent qu'à ses apparences ? Ce que vous faites ici, vous pouvez très bien le faire chez vous avec un dictionnaire qui vous apprend qu'une femme a deux seins, deux mains, une tête, deux yeux et un nez ! Avec ça, vous pouvez fabriquer le même résultat ! J'essaye de vous faire comprendre qu'ici la peinture n'est pas encore commencée !

Élève 8. Je le vois bien.

LC. Vous avez une envie de représentation, un acharnement pour la représentation, mais vous ne vous posez pas la question pour savoir en quoi consiste la représentation. Ainsi, vous n'arrivez pas à faire la séparation entre la représentation et l'illustration. Qu'est-ce que vous aimez ?

Élève 8. Comme peintres ?

LC. Oui.

Élève 8. J'aime Cranach, par exemple, Bosch...

LC. Qui encore ?

Élève 8. Goya.

LC. Et vous n'avez jamais eu l'envie de copier un morceau de Goya ?

Élève 8. Copier Goya ! Ça serait trop...

LC. Vous savez, copier Goya veut surtout dire : essayer de comprendre comment il fait, et comparer pour voir que ce que l'on fait c'est de la merde ! Comprendre la différence entre la merde que l'on fait et ce que fait Goya, ça peut apprendre beaucoup de choses. Ça ne veut pas dire : égaler Goya parce qu'alors ça serait perdu d'avance. Même si l'essentiel de Goya vous n'arrivez pas à le traduire, en essayant de le copier, vous allez en déduire une véritable différence, et vous allez comprendre mieux, et Goya, et vous-même ! Assumer le courage de copier pourrait vous faire comprendre au moins la différence entre l'illustration de l'apparence et la substance de la peinture.

Élève 8. Je ne sais pas si je serais capable de le faire !

LC. Je m'en fous que vous en soyez capable ou non, l'intéressant pour vous, c'est de faire l'expérience !

Élève 8. Quand je regarde la peinture de Goya, je me rends compte que chaque coup de pinceau est un acte si vécu... c'est génial !

LC. Pourquoi ne pas vivisectionner la génialité ? Il ne s'agit pas de sa vie, mais de vivisectionner une trace de sa vie.

Élève 8. Je n'ose pas.

LC. Je crois que dans les problèmes que vous devez affronter, ça vous aiderait à comprendre pas mal de choses...

Élève 8. Peut-être...

## **Élève 9**

Élève 9. J'aimerais faire un grand tableau, mais il n'y a pas de place.

LC. Il faut trouver une solution pour le faire. Les choses que vous avez exposées à Athènes, quand arriveront-elles ?

Élève 9. Mais j'ai d'autres choses avec moi que je peux vous montrer.

Un temps pour regarder les tableaux.

LC. Ce que vous avez envie de faire maintenant, c'est complètement différent de ce que vous avez fait auparavant !

Élève 9. Oui, je veux recommencer.

LC. Pourquoi ?

Élève 9. Parce que je suis fatigué ! Et que je veux aussi connaître davantage. Je veux moins d'imaginaire et plus de visible. Encore une fois, réapprendre à faire les choses parce que dans ma tête, il y a trop de problèmes !

LC. Qu'est-ce qu'il y a dans votre tête ?

Élève 9. Il y a des images, des tableaux !

LC. Les tableaux des autres ?



Élève 9. Oui, des autres ! Je veux essayer de voir...

LC. Pour oublier les tableaux des autres ?

Élève 9. C'est ça. Par exemple, je veux comprendre comment la lumière tombe sur un tissu. Lorsque je fais ça, je me retrouve dans le champ d'un autre peintre !

LC. La seule chose que je ne comprends pas, étant donné que vous avez déjà un certain savoir-faire, une certaine désinvolture, de la facilité, c'est, pourquoi, alors que vous me dites que vous avez envie de retrouver une expérience sur le visible, vous donnez davantage d'attention aux anecdotes qu'aux valeurs ? Ici, les anecdotes ressortent comme une paresse culturelle à la place des valeurs !

Élève 9. Je suis d'accord.

LC. Je crois que vous avez un problème à résoudre avec la désinvolture de votre coup de pinceau.

Élève 9. Vous trouvez que j'ai trop de facilité ?

LC : Il y a chez vous une priorité aux coups de pinceaux plutôt qu'à leurs significations ! Ça n'est pas dépourvu d'observations, vous avez la capacité d'observer le visible, mais il me semble que sa transposition sur la surface devrait aller au-delà de ce comportement ! Vous avez d'un côté l'envie de travailler sur votre imaginaire et de l'autre vous avez l'envie de travailler sur le visible, mais comme s'il s'agissait d'une tâche scolaire ! Essayez de lier les deux choses. Essayez de voir que le visible est aussi l'espace de votre imaginaire. Derrière tout ça, il y a un préjugé, le préjugé est que vous pensez que dans le visible il n'y a pas de place pour votre irrationnel ! Il ne s'agit pas d'être peintre témoin de son temps ! Il s'agit davantage de faire ce que vous avez envie de faire plutôt que de témoigner ! Ce n'est pas une enquête du type comment les modèles posent dans les ateliers des Beaux-Arts que vous faites ! Vous pourriez intervenir sur les choses qui vous intriguent plutôt que sur les choses qui vous emmerdent ou qui vous sont indifférentes ! Si vous faites ça, peut-être que vous ferez alors la liaison avec l'imaginaire...

Élève 9. Je comprends, il me semble que je comprends...

LC. Et ça, qu'est-ce que c'est ? Comment pouvez-vous imaginer que cette jambe a tellement d'importance ! Vous me la donnez d'une façon illustrative et non pas visionnaire ! Comment voulez-vous qu'il y ait une vision avec une jambe qui est faite avec un morceau de table ? Est-ce que cela fait partie de votre imaginaire ? Si vous me dites oui, je le respecte, mais il faut me le dire !

Élève 9. Non, c'est bêtement mal fait. Je vais continuer à travailler...

LC. Il y a une autre chose que je dois vous faire remarquer. Vous devez porter un peu plus d'attention à la matière. Si vous me donnez tellement de matière là où il y a un silence très mystérieux, vous n'aurez pas suffisamment de matière pour me parler de cette vibration de lumière, ici ! La vibration de la lumière n'ayant plus assez de ressources va devenir sale... Vous ne devez donc pas oublier que la matière produit silence ou éveil. Vous compliquez parce que vous n'avez pas saisi ce rapport. Un silence n'est pas un faux chuchotement. Vous devez être le régisseur du silence et du cri, des oppositions de la matière. Ça, c'est du bavardage ! Il y a des peintres et des écrivains qui font du bavardage, mais je n'ai pas l'impression que c'est ça que vous voulez faire ?

Élève 9. Je n'arrive pas à saisir le rapport qu'il y a entre la matière et la couleur !

LC. Si vous voulez que votre travail soit plus signifiant, il faut que vous compreniez que la lumière-couleur est faite de matière, la matière est une possibilité de produire différentes valeurs avec la même couleur. Vous pouvez très bien par parti-pris vous mettre à peindre avec du blanc et du noir ce que vous pouvez obtenir comme valeurs en transparence, en glacis, en corporéité : la vibration de la matière par la physicité de la couleur dans l'économie de l'espace. Et bien sûr, je parle d'un espace sensible et pas d'un espace illustratif. Alors l'élaboration de la matière peut devenir un trait d'union important entre un travail d'observation et un travail d'imagination...

Élève 9. Je comprends ce que vous me dites...

LC. On a souvent inconsciemment tendance en peinture à faire d'un coup de pinceau ce que l'on ne sait pas faire ou ce que l'on n'a pas compris ! Regardez cette dentelle ? Je vous assure que la désinvolture avec laquelle vous me parlez de cette dentelle n'a strictement aucun intérêt ! Et le relief de la matière dans l'ombre va-t-il participer au sentiment de ce que vous voyez ? Posez-vous la question !

Élève 9. En général, dans la peinture, on ne traduit pas l'ombre en relief ?

LC. Non ! Mais vous pouvez très bien me montrer que c'est faux ! Mais alors il faut l'assumer comme Van Gogh !

Élève 9. Et pourquoi Van Gogh n'a-t-il pas suivi cette tradition ?

LC. Parce que Van Gogh n'a pas devant le visible une vision mais une obsession ! Il est l'un des premiers à avoir proposé un regard psychique. Il a su assumer le désir de son regard. Il y a chez lui toujours une subversion face à la

sensibilité du visible qui devient l'expression intense de sa passion. Il y a une nécessité...

Élève 9. Oui...

LC. Votre matière ne me paraît pas structurée sur une tension de langage mais sur une sorte de paresse rassurante...

Élève 9. Je vais travailler.

### **Élève 10**

LC. Vous y travaillez depuis longtemps ?

Élève 10. Depuis hier.

LC. C'est bien parti, c'est un bon départ. Faites attention à cet élément qui est très silencieux. Est-ce que le visage est la chose qui vous intéresse le plus ?

Élève 10. Oui, et tout de suite après, c'est la peau.

LC. Oui, attention, la peau est morte. Ici, il faut faire vite. Il faut introduire un silence. En introduisant une lumière approximative au lieu d'un espace neutre, toutes les valeurs sont devenues sales ! On ne dirait plus que c'est une ombre, on dirait que c'est une saleté !

Élève 10. Oui, je voulais régler le problème de cette lumière un peu plus tard.

LC. C'est impossible de la faire plus tard parce que vous ne pouvez inventer ailleurs sans avoir réglé ce problème ! Alors, faites-le !

### **Élève 11**

Élève 11. Je ne devrais pas craindre de faire les détails...

LC. Comme si les détails pouvaient vous soutenir les valeurs lumière ?

Élève 11. Oui.

LC. Je comprends.

Élève 11. Avec ces détails et ce grand espace neutre, j'aimerais parler de l'éloignement...

LC. Pour parler de l'éloignement, vous avez cependant éliminé l'élément le plus important, cette verticale blanche. Dans l'économie de cette image, cette verticale blanche est signifiante et utile pour parler de l'éloignement. Il faut donc que vous repérez d'abord les éléments utiles et les éléments inutiles à l'articulation de votre espace. Vos éléments sont un ramassis de choses qui ne s'articulent pas avec un sens...

Élève 11. Je me sens trop contrainte par ma logique et par ce qui est.

LC. Si vous engagez la vision, il n'y a plus de logique. La logique apparaît seulement lorsque vous chargez votre regard de ce que vous connaissez déjà. Si vous regardiez sans savoir ce que c'est, il n'y aurait pas de logique ! La perception n'a pas de logique, elle est chaotique. Vous avez éliminé l'élément le plus déterminant et sans lui vous êtes maintenant sans ressources.

## **Élève 12**

LC. Et cette ligne de terre de Sienne qui est là-haut ne vous intéresse pas ?

Élève 12. Je ne l'ai pas remarquée !

LC. Cette ligne de terre de Sienne est nécessaire pour que le bleu ait tout son éclat. La perception de ce bleu est déterminée par cette ligne et sa couleur. Chez vous, il a perdu son rapport, sa valeur relationnelle ! La peinture est essentiellement un mécanisme de rapports. Ici, votre bleu n'est qu'une teinte, il n'est pas éveillé... Probablement que cette ligne prendrait en plus du sens dans votre composition. Pourquoi une horizontale ne serait-elle pas utile dans votre composition ? C'est aussi cela le travail sur le visible, savoir si c'est utile ou pas et choisir, c'est indispensable ! Ce n'est pas tricher que de faire cela. C'est vérifier et comprendre ce qu'est l'économie d'un tableau.

## **Élève 13**

L.C. Le problème... c'est la timidité d'abord. Vous n'avez pas envie d'exprimer ces différences qui là-bas vous plaisent.

Élève 13. Les différences de matière ?

LC. Non seulement les différences de matière, mais aussi les différences de valeurs. Il y a chez vous une sorte de commun dénominateur de la fumée !

Élève 13. J'embrouille les choses...

LC. Oui, vous brouillez les différences. Il faut alors savoir si c'est un style ? Si vous me dites que c'est un style que d'introduire le commun dénominateur de la fumée, alors je le respecte. Si ce n'est pas un style, alors il faut peut-être appeler les pompiers.

Rires.

Si vous avez envie d'exprimer un vide inexorable comme ici, il faut essayer de comprendre comment le réaliser dans sa profonde différence avec des objets déterminés par une certaine animation. Or, vous brouillez les objets et vous animez le vide !

Élève 13. J'inverse.

LC. Vous inversez. Si vous voulez parler de l'inexorabilité de ce silence métaphysique en réduisant le visible à des termes très simples et très pauvres, vous comprenez bien que les petites différences deviennent alors de plus en plus significantes et que vous ne pouvez plus les substituer en faisant des inversions ! Les inversions, c'est-à-dire introduire un précieuxisme inutile là où le silence est inexorable, diminuer l'animation là où l'animation est palpitante, sont un effet de votre timidité, de votre peur. Vous devez assumer jusqu'au bout ce qui là vous intrigue. Ce qui est intrigant dans cette image, c'est la terrible cruauté de cette opposition. Ça n'est pas cotonneux ! Il me semble que vous avez plus de courage et beaucoup moins de peur lorsque vous composez vos objets réels que lorsque vous les peignez ! Ce sont des sujets bêtes qui cruellement ne renvoient qu'à leur solitude...

Élève 13. J'ai plus de facilité à mettre mes objets en place parce qu'ils ont déjà leur lumière avec eux !

LC. Bien sûr. Mais pourquoi la mollesse à la place de la cruauté ? Pourquoi cette vis-totem ? C'est incroyable cette absurdité ! C'est extraordinaire ! C'est passionnant ! Mais, ça n'est pas en les rendant cotonneux que vous allez montrer pourquoi c'est passionnant ! L'intérêt que vous portez à des objets insignifiants, c'est parce que vous êtes fascinée par leur implicite apparition et non pas par leur identité. Implicite apparition, c'est la différence radicalement obscène qu'il y a entre ce pas-de-vis et ce vide métaphysique. Si vous affaiblissez, si vous atténuez le rapport, qu'est-ce qu'il vous reste ? De la fumée. Ayez donc le courage de les peindre !

Élève 13. Je n'aime pas la dureté...

LC. C'est difficile dans un tableau de parler de la tendresse sans parler de la dureté. A chacun de savoir comment inventer sa dureté. Chacun l'invente avec son sentiment inconscient. Il y a des artistes qui placent la tendresse uniquement au niveau de l'image et pas au niveau de la peinture, non ? Chardin a su placer la tendresse et la dureté à l'intérieur de la peinture même.

Élève 13. Je ne vois pas la dureté chez Chardin.

LC. La dureté lorsqu'elle est en équilibre avec la tendresse, on ne sait plus où commence l'une et où se termine l'autre. C'est évident. Chez lui, il s'agit de volupté. La rigueur est partout. Il y a une économie, il y a un rapport tellement aigu entre ce qui est silence et ce qui est palpitation sensorielle... Vous comprenez ?

Élève 13. Je ne dois probablement pas retenir les choses qu'il faut...

LC. Peut-être qu'il faudrait vous faire comprendre les choses avec un fouet !

Rires

