



HAL
open science

LA COPIE D'INTERPRÉTATION : DES AMATEURS REFONT LA PEINTURE OCCIDENTALE

Philippe Baryga

► **To cite this version:**

Philippe Baryga. LA COPIE D'INTERPRÉTATION : DES AMATEURS REFONT LA PEINTURE OCCIDENTALE. 2020. hal-03009360

HAL Id: hal-03009360

<https://hal.science/hal-03009360>

Preprint submitted on 17 Nov 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA COPIE D'INTERPRÉTATION : DES AMATEURS REFONT LA PEINTURE OCCIDENTALE

Philippe Baryga

« Il faudrait aller au musée comme les peintres y vont, dans la joie sobre du travail, et non pas comme nous y allons, avec une révérence, qui n'est pas tout à fait de bon aloi ».

Maurice Merleau-Ponty (Ruby, 2012 : 214)

Résumé : L'article expose les modalités pratiques et les soubassements théoriques d'un exercice de formation destiné à de futurs enseignants. Il s'agit de copier à la gouache des tableaux du XV^e au XVII^e siècle. S'il ne s'agit pas de faire œuvre d'invention, les écarts dus aux incapacités techniques et aux choix plastiques personnels sont acceptés et font l'objet d'un retour langagier. Différentes versions de l'exercice sont développées au fil du temps. Du point de vue de la théorie de l'art, l'histoire de la copie d'œuvre comme acte de formation est abordée, ainsi que le principe de la reprise en musique. D'un point de vue didactique, l'expérience donne l'occasion de se pencher sur le scénario dit « à la manière de », généralement décrié par les pédagogues.

Mots-clés : didactique de l'art, formation des enseignants, copie d'interprétation, à la manière de, post-histoire

Abstract : The article presents the practical methods and the theoretical foundations of an exercise proposed in the training of future primary school teachers. It's about copying 15th to 17th century paintings using gouache paint. No invention is required, but differences due to technical inabilities and to personal plastic choices are allowed and discussed in a later feedback. Several versions of this exercise are developed over time. According to the theory of art, the history of copying a work of art as a way of learning is approached, as well as the principle of cover in the field of music. On a pedagogical level, the experience allows to consider the « in the style of » scenario, which pedagogues usually denigrate.

Keywords : art didactics, teachers training, interpretation copy, in the manner of, post history

Cette communication présente un exercice de formation des futurs enseignants du premier degré, que j'ai fait pratiquer presque chaque année dans le cadre de leurs TD d'arts plastiques : elle consiste à se faire copistes de tableaux anciens d'après des cartes postales. Cet exercice n'a certainement rien d'innovant : il est pratiqué dans de nombreux ateliers de peintres amateurs. S'il y a une originalité à ce travail, c'est dans la spécificité du public visé : je n'ai pas affaire à des peintres amateurs, mais à des non-peintres dont la culture artistique est très lacunaire, sinon inexistante, et dont les habiletés à peindre n'ont jamais été cultivées, tout au moins dans un cadre scolaire¹. Au vu de la difficulté que représente cet exercice, je devrais parler d'une épreuve de peinture, plus que d'un exercice de peinture.

En formant de futurs enseignants aux disciplines artistiques et à leur didactique, je forme ce qu'on appelait, au XVIII^e siècle, des amateurs d'art. Le philosophe anglais David Hume osait, en 1742, un parallèle établissant qu'une même dextérité servait à faire une œuvre et à juger d'une œuvre² (Ruby, 2012 : 33) ; Hume préconisait à l'amateur d'art quatre exercices pour former son goût, dont le premier était « la pratique d'un art particulier »³ (Ruby, 2012 : 42-43). Cette théorie fonde encore les programmes d'enseignements artistiques en France (2015 : 135), qui annoncent qu'« au sein de la classe, ils [Les enseignements d'arts plastiques et visuels et d'éducation musicale] instaurent une relation spécifique au savoir, liée à l'articulation constante entre pratique et réflexion ». Selon l'idée humienne, mes étudiants devraient accéder à une compréhension plus fine de l'œuvre qu'ils ont copiée, par la seule vertu d'une médiation par la pratique plastique.

De fait, mon histoire commence par le constat d'échec d'une médiation langagière, un jour de printemps 2005, à l'IUFM d'Arras. Je dispensais de façon tout à fait descendante des rudiments d'histoire de l'art à un public de PE1⁴, sous un soleil qui déjà invitait à la somnolence. À la quatorzième diapositive, une étudiante du fond de la classe s'est levée, et sans aucune agressivité, a déclaré : « Monsieur, au nom de mes camarades, votre cours est chiant ».

¹ Puisque les disciplines artistiques sont, en France, obligatoires au collège et facultatives au lycée, les formateurs ont pris l'habitude de désigner le niveau de maîtrise plastique et musicale des étudiants par l'expression « Bac moins trois ». Le niveau minimum requis dans les autres disciplines pour accéder au Master Métiers de l'enseignement est de Bac+ 3.

² « Et Hume d'oser un parallèle : la même dextérité qui sert à faire l'œuvre, sert maintenant à la juger. » (*Ibid.*)

³ Pour mémoire, les trois autres exercices préconisés par Hume consistaient à fréquenter les œuvres de manière répétée, à comparer les différentes sortes de beauté, et à examiner ses propres préjugés.

⁴ L'acronyme désignait des Professeurs des Écoles en première année de formation. Issus d'une licence (ici de Sport pour leur majorité), ils n'ont pas encore été sélectionnés par concours, celui-ci intervenant en fin de première année.

Ce n'était pas une nouvelle. Je ressentais moi-même de l'ennui depuis une bonne demi-heure. Jamais, pendant mes années de professeur de collège, je ne me serais permis un tel dispositif à sens unique. Le profil de ce groupe d'étudiants n'est peut-être pas anecdotique : c'étaient en majorité des étudiants de STAPS⁵, habitués à l'action. Je leur ai proposé d'apporter pour la séance suivante une reproduction de peinture célèbre de leur choix, et je m'engageai à les mettre en action.

Mise en place du protocole de travail plastique

Nos séances de formation duraient trois heures. L'activité que j'ai proposée, sans savoir du tout si elle pouvait fonctionner, se résumait en peu de mots : « Copiez votre image d'œuvre à la gouache sur format raisin ». Pour donner quelque chance de réussite à ces étudiants qui ne se souvenaient peut-être pas d'avoir jamais touché un pinceau, j'ai fait une démonstration rapide, qui, depuis, est restée la base de mon protocole. Il faut commencer par dessiner les grandes lignes de la composition, non pas au crayon, ce qui induirait par la suite des gestes de coloriage ou la peur de dépasser, mais directement à la peinture jaune, pour une grossière mise en place. Ensuite on pose de grands aplats de couleurs correspondant aux dominantes des zones délimitées, jusqu'à remplissage du support ; si on ne sait pas quelle couleur mettre, on mélange ce qui reste sur la palette, ce qui fait un gris-marron moyen qui n'engage à rien. À ce stade, on reconnaît vaguement la composition, et une demi-heure s'est écoulée.



1. Travail d'une étudiante de T1 sur un tableau de Cornelis de Vos : deuxième couche.

⁵ Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

La seconde couche permet de rectifier les proportions, de préciser les formes, de différencier les figures du fond par un travail sur les contrastes, d'appriivoiser la palette. Une troisième couche partielle permet d'apporter les petits détails. Une consigne s'avère indispensable pour garantir cette possibilité de superposition : il faut décréter que la peinture, c'est plat⁶, qu'il ne faut ni flaques ni empâtements ; sinon les temps de séchage interdisent à l'étudiant de terminer dans les délais.

Stabilisation du protocole

À l'issue de cette première, à Arras, j'ai décidé de canaliser davantage les choix des étudiants en leur imposant de choisir une peinture occidentale, réalisée entre 1400 et 1800, et prise dans son ensemble. L'estampe japonaise, le primitif siennois, le détail, apparaissent comme des « facilités » que je veux interdire⁷. Je n'accepte que la peinture complexe, la peinture qui simule un espace profond et distribue les lumières, la peinture à sujet et à détails : je veux que ce soit difficile, qu'on sue, qu'on s'acharne, qu'on passe par différents états mentaux, et mon public de STAPS l'a parfaitement compris. Le premier modèle que j'ai banni était Turner : à la gouache, les maladresses de non-peintres peuvent trop facilement ressembler à ses savants effets atmosphériques. Pour la même raison de relative facilité, tous les impressionnistes ont suivi : pour les étudiants, contrairement à Monet, la touche apparente n'est pas un choix mais la conséquence d'une inexpérience. Le travail réflexif que je demande aux étudiants lors de la séance suivante a aussi guidé la décision de l'exclusion de l'art non occidental : il leur faut dire quelques mots sur l'œuvre qui leur a servi de modèle, en utilisant leur copie, et non une photo de l'œuvre originale, comme support visuel. La succession des interventions orales, nourries par l'expérience du labeur pictural, réécrit une histoire de la peinture renaissance et baroque, dont la communauté d'origine des œuvres évoquées garantit une certaine cohérence : un Utamaro s'intégrerait difficilement entre un Velázquez et un Fragonard. Enfin je ne suis pas mécontent qu'on entre avec tant d'énergie dans cette convention du vieux tableau bien fait, qui constitue chez les étudiants une représentation initiale de l'art, autant qu'un point aveugle de leur culture : la connaissance que les futurs professeurs des écoles

⁶ Cette consigne fait bondir ceux de mes collègues qui aiment la peinture empâtée, de van Gogh, d'Eugène Leroy. Peu importe : elle est scolaire et pragmatique, et ne vaut aucunement pour jugement esthétique.

⁷ Voir la note précédente : cette consigne ne doit pas être interprétée comme un jugement de valeur.

ont de l'histoire du tableau de chevalet occidental est d'emblée dégradée par des filtres médiatiques, à l'image des publicités pour les yaourts La Laitière ou le café San Marco.

Voici les consignes standard que j'écris au tableau :

- la peinture, c'est plat : ni flaques ni épaisseurs
- le but n'est pas de réaliser une copie parfaite
- travailler en deux couches : 1° aplats de couleurs 2° détails
- éviter de peindre clair sur sombre
- mélanger les couleurs
- ne bloquez pas, avancez : peindre, c'est superposer les erreurs

Avec le temps, j'ai pu tenter des variantes de l'exercice. Le public reste toujours à peu près similaire : je m'adresse à des M1 et M2 de Master MEEF⁸, parfois à des T1⁹ où à des stagiaires de la Formation Continue, et j'ai enseigné trois ans dans une faculté de sciences, en Licence pluridisciplinaire, filière qui prépare au M1 MEEF. Ces étudiants de filière scientifique sont les plus disciplinés et les plus propres que j'aie jamais connus. Le fait que la Faculté des Sciences Jean Perrin soit située à Lens *intra muros* permet d'envisager des déplacements au musée du Louvre-Lens. J'ai ainsi pu demander aux L3 de Jean Perrin de copier, d'après reproduction, un tableau du Louvre, et ensuite les emmener voir l'original. J'ai en ces occasions dérogé à une de mes règles et proposé une peinture d'après 1800, comme *La liberté guidant le peuple* de Delacroix, ou *Roger délivrant Angélique* d'Ingres. Dans ce cas, toute la classe copie la même œuvre, et la restitution à l'oral ne vise pas à une élaboration collective du récit de l'Histoire de l'art ; elle constitue simplement le moment où les étudiants comparent leur appréhension de la tâche ainsi que leurs solutions plastiques, pour en réaliser la singularité. De mon point de vue de formateur, il n'y a pas d'erreur ou de réussite : il y a des options prises, des solutions plastiques tentées, qui peuvent être mutualisées. Ceci est valable quand on considère les détails, par exemple l'interprétation de la nature morte à la chandelle dans la *Madeleine pénitente* de Georges de La Tour : recadrées et comparées, toutes les solutions plastiques au problème de la représentation d'une chandelle allumée me semblent intéressantes. Mais quand je compare les

⁸ Après la réforme dite de la masterisation en 2011, les PE1 et PE2 sont devenus Master MEEF 1 et Master MEEF 2. La formation des enseignants se déroule toujours sur deux ans, et attribue désormais le titre de Master.

⁹ Titulaires du concours de recrutement d'enseignants et du Master MEEF en première année d'exercice.

copies en entier plutôt que dans le détail, je vois d'importantes disproportions du corps humain, des visages traités avec le schématisme des têtes de *Playmobil*. Je me doute que certains étudiants restent sur un fort sentiment d'échec, sur lequel il faudra revenir, et qu'eux-mêmes expriment comme le font des écoliers ou des collégiens : « je ne suis pas doué », ou « il est plus doué que moi ».



2. Travail d'étudiants de Licence 3 Pluri : solutions plastiques trouvées pour la chandelle de la Madeleine Pénitente de Georges de La Tour.

Consigne disruptive

Une autre variante a été nécessaire lorsque les TD sont passés de trois heures à deux heures, et qu'il a fallu accélérer la mise au travail ; elle consiste à donner à tous le même tableau à copier, mais en laissant à chacun le choix de consignes disruptives, telles que : « peindre avec les doigts », « n'utiliser ni noir ni blanc », ou « simplifier encore ». Je préfère le terme de consigne disruptive à celui de contrainte : si elle désigne une entrave à la liberté d'action, la contrainte n'implique pas nécessairement une rupture dans les habitudes. Brian Eno a beaucoup utilisé les consignes disruptives dans son travail de producteur de musique¹⁰, et a édité avec Peter Schmidt le jeu de cartes *Oblique Strategies*, qui compte plus de cent conseils applicables à une conduite créative. Voici quelques-unes des consignes d'Eno et Schmidt¹¹ qui peuvent s'appliquer aux étudiants durant leur travail de peinture :

- « Honore ton erreur comme une intention cachée » (*Honour thy error as a hidden intention*)

-« Abandonne les instruments normaux » (*Abandon normal instruments*)

¹⁰ Une anecdote célèbre à l'origine introuvable raconte comment Eno a contraint les musiciens de David Bowie à échanger leurs instruments lors des sessions de l'album *Lodger* (1979). Le morceau *Boys keep swinging* est une reprise de *Fantastic voyage* (titre d'ouverture de l'album) joué sur des instruments dont chaque musicien n'est pas spécialiste.

¹¹ Cartes issues de la cinquième édition d'*Oblique Strategies*, éditée en 2001.

-« Juste une question de travail » (*Simply a matter of work*)

- « Contente-toi de continuer » (*Just carry on*)

-« Superposition de couches » (*Accretion*)

-« Respire plus profondément » (*Breathe more deeply*)

J'ai par exemple donné pour point de départ à la classe le tableau de Jan Davidszoon de Heem que Matisse a interprété en 1915. Le modèle initial est une grande nature morte hollandaise du XVII^e siècle ; mais à l'issue du travail, c'est sa copie très libre par Matisse qui devient la référence. On guette la différence avec le modèle, plus que sa ressemblance. L'écart n'est pas seulement le fruit de notre maladresse, il est revendiqué dès le départ, et les résultats tâtonnants ou malhabiles sont mieux vécus. L'accrochage des travaux ne montre pas des bonnes ou des mauvaises peintures, mais des choix plastiques.

Changer de médium

La troisième variante consiste à faire suivre la séance de peinture par un autre travail, sur le même tableau, mais avec un autre médium. Lors d'un stage de Formation Continue sur le thème de la lumière, les stagiaires ont réalisé l'après-midi des versions à l'encre de Chine de leur œuvre caravagesque copiée le matin. Contrairement à la gouache, l'encre suppose une possibilité très limitée de retouches. L'exécution est rapide, l'effet plastique est immédiat, et donne la sensation que les tableaux copiés le matin même ont été intériorisés.

Un autre groupe a retravaillé, le lendemain de la séance de peinture, sur une version en collage des œuvres choisies. Après que chaque étudiant ait peint quatre monochromes sans savoir à quoi ils allaient servir, la consigne a été donnée de refaire le tableau de la veille de mémoire, avec la technique matisienne des papiers découpés, les monochromes servant de matière première, attaquée directement aux ciseaux. Certains stagiaires ne se souviennent plus si l'œuvre de départ était horizontale ou verticale. Tous les trous de mémoire doivent alors être comblés par des décisions conscientes, et des partis-pris plastiques personnels en émergent. La confrontation finale des travaux réalisés de mémoire et des modèles est un moment particulièrement intense et amusant.



3. Travail d'une étudiante de T1 : confrontation entre une carte postale de l'œuvre d'Abraham Hendriksz van Beijeren et sa version en papiers découpés exécutée de mémoire.

Le travail réflexif

Beaucoup de paroles sont échangées pendant le travail de peinture, et je suis convaincu que cette phase informelle est importante. On m'y parle d'une sensation très ambivalente de frustration et de plaisir mêlés ; se confronter à la difficulté de la copie est à la fois désagréable et agréable. Mais pour vérifier ce qui se passe dans les têtes des étudiants en train de peindre, je dois leur demander de rédiger des écrits plus construits, plus institutionnels. Au départ, je demandais à chacun un travail écrit ou oral sur le tableau copié ; et j'ai déjà mentionné que nous élaborions ensemble, et à l'oral, le récit de l'histoire de l'art occidental à partir des copies. À présent je demande à ce que le texte soit écrit, et témoigne d'une approche poétique de l'expérience de la copie.

Approche plastique

Il apparaît dans ces productions écrites que le travail plastique a permis une attention très soutenue aux détails iconiques, comme en témoigne ce commentaire d'étudiant :

« C'est aussi en y travaillant que j'ai regardé ce tableau dans les moindres détails. Par exemple, je n'avais pas vu la silhouette de la femme en arrière-plan à gauche du tableau, ni le cadre que l'on aperçoit à peine derrière entre les deux personnages de gauche... Enfin, alors que cela apparaît au centre du tableau, le verre dans la main du personnage de gauche ne m'était pas apparu... Car il se fond entre la main et la guitare du personnage central. »

Ces quelques mots résument un retournement, quand l'étudiant transforme en opportunité ce qui s'annonçait difficulté ou incapacité :

« ...il est difficile de trouver les couleurs exactes, c'est pourquoi ce fut amusant d'interpréter, d'essayer des mélanges pour donner quelque chose de différent. »

L'auteure des lignes suivantes nous fait partager son degré de compréhension aigu du lien entre le visuel et le tactile. Elle exprime une sensibilité équivalente à celle que procure une expérience directe de l'œuvre :

« Tout l'exercice est là, ce n'est pas seulement la représentation d'un panier de pêches pour ce qu'il est, mais l'habileté de l'exécution invite celui qui regarde le tableau à vouloir le toucher comme s'il avait les choses réellement face à lui. »

Le texte suivant évoque lui aussi une compréhension qui n'est pas de l'ordre du verbal, en rapport avec la tension ressentie entre ressemblance et écart :

« ...on affine, on se concentre sur des détails, on essaye de donner une cohérence tout en s'affranchissant du modèle. Et d'un coup, on s'arrête, l'œuvre est finie, elle n'est pas fidèle mais on a compris. »

L'exemple ci-après avance une intéressante hypothèse corrélant les difficultés de dessin à un défaut de repérage spatial :

« En peinture, cela s'avère important de se repérer parfaitement dans l'espace. Si nous ne peignons pas tous la même chose, c'est que ce repérage n'est pas le même chez tout le monde. »

Le dernier extrait de texte montre que l'expérience vécue en TD est immédiatement projetée dans le contexte pédagogique où exerce le PE :

« Reproduire ce tableau a été très difficile et frustrant. C'est sans doute à cause de cette frustration que les travaux "à la manière de..." sont évités en arts visuels à l'école. »

Commander un travail de peinture de trois heures d'après la carte postale d'un tableau célèbre, c'est aussi demander à ce que le regard s'exerce non seulement avec une grande acuité, mais aussi sur un temps inhabituellement long : personne ne regarde, au musée, un tableau pendant trois heures. Quelques retours écrits ont montré que les étudiants en tirent une connaissance approfondie de l'œuvre choisie, du point de vue iconique et plastique. À l'issue des échanges verbaux sur chacune des copies, ils ont compris et acquis le vocabulaire plastique.

Approche sémantique

Par contre, si le sens de l'œuvre originale est parfois évoqué, à travers un détail dont on saisit la symbolique à force de le scruter, il n'est pas démontré que le travail de copie d'interprétation puisse généralement faire émerger des questions de sens. Je le demande aux étudiants : ont-ils capté des symboles, des indices visuels, une ambiance particulière, qui leur permette de comprendre l'œuvre sémantiquement ? La focalisation sur les aspects plastiques est telle que certains éléments iconiques ne sont pas reconnus avant la toute fin de l'exercice et la prise de recul qu'elle implique : ces taches de couleurs juxtaposées, c'étaient donc des personnages... L'interprétation des œuvres donne lieu à des anachronismes : *Le chevreuil mort* d'Oudry est considéré sous l'angle adverse de la défense des animaux, ce qui ne nous apprend rien sur la peinture du XVIII^e siècle. Parce qu'elle ne peut pas faire émerger toutes les dimensions que l'Histoire des arts a pour objectif d'analyser (forme, sens, technique, usage), la pratique de la copie d'interprétation ne peut pas se substituer à d'autres modalités, plus transmissives, du cours d'Histoire des arts.

L'accrochage de toutes ces copies, qui unifie les formats, les disparités de supports et de matières, qui fait de toutes ces œuvres singulières des vignettes interchangeable, m'apparaît parfois comme la pire parodie qui soit des travers de la muséification. Quelle que soit la provenance des œuvres-modèles, quel que soit le dispositif d'origine dans lequel s'insère le tableau, quelle que soit la finesse de la dialectique qui s'instaure entre l'image et le lieu, toutes ces peintures sont artificiellement homogénéisées, comme dans un livre d'art peu exigeant : je pense aux publications qui, systématiquement, dénaturent la Chapelle Scrovegni, de Giotto, où l'expérience spatiale est sacrifiée dans le débitage de l'œuvre en petites photos rectangulaires ; je pense aussi aux ambiances misérabilistes et aux fameux pieds sales peints par Caravage, qui

ne libèrent leur potentiel critique que dans leur contexte d'origine, encadrés par les ors et les marbres des églises romaines et maltaises. L'idée qu'une œuvre soit conçue et réalisée pour servir dans un certain contexte, comme les boucliers de procession, ou pour être manipulée, comme les coffres à vêtements de la Renaissance italienne, disparaît également.

Cadre théorique : la copie dans l'enseignement des arts

Les didacticiens des arts plastiques et visuels laissent très peu de place à l'exercice de la copie, considéré comme suspect (car le scénario pédagogique « à la manière de » est très mal considéré), ou même rétrograde (car renvoyant au mode d'apprentissage de l'art sous l'Ancien Régime [D'Enfert & Lagoutte, 2004]).

« À la manière de... »

Il me semble nécessaire de questionner, ne serait-ce que brièvement, le procédé du « à la manière de ». Tous les professeurs et formateurs d'arts plastiques ont rencontré ou utilisé ce scénario pédagogique minimal, où l'œuvre de référence est montrée en tout début de séance, et où la consigne, quand elle est formulée, se résume à copier l'image avec plus ou moins de liberté, en utilisant du matériel scolaire courant. Voici les sept caractéristiques d'un travail « à la manière de » :

- 1° l'œuvre montrée l'est sous forme de reproduction ; il n'y a pas de rencontre sensible.
- 2° L'œuvre est issue du champ de l'art moderne, réputé facile à copier.
- 3° À l'intérieur de ce champ de l'art moderne, l'œuvre choisie est plate et rectangulaire.
- 4° Les moyens techniques employés par les élèves sont conventionnels, et ne dérogent en rien à la routine scolaire (papier A4, feutres, crayons de couleurs).
- 5° Les consignes sont inexistantes, se limitant à indiquer le degré d'exactitude demandé (de la copie servile à la copie d'interprétation).
- 6° Les objectifs pédagogiques ne sont pas conscientisés.
- 7° l'activité est un bouche-trou de fin de journée, sert de variable d'ajustement temporel, et n'est pas maillée dans l'interdisciplinarité.

À ces sept caractéristiques correspondent sept possibilités de rendre le « à la manière de » plus intéressant :

1° Partir d'une rencontre sensible, aller voir les œuvres en vrai.

2° Choisir une œuvre d'art ancien, dont la copie constitue un véritable défi.

3° Explorer d'autres champs d'expression : photographie, sculpture, design, haute couture...

4° Corrélativement au point précédent, fournir aux élèves des formats, des supports, des matériaux et des outils inhabituels.

5° Formuler des consignes disruptives, là encore pour proposer un défi.

6° Nommer les notions plastiques au travail : couleur, forme, expression, profondeur, lumière...

7° Penser l'activité dans la transversalité, ne serait-ce qu'en rapport à l'Histoire des arts.

Mon travail sur la copie d'interprétation utilise trois de ces possibilités de façon évidente (2, 5, 7), et deux autres de façon annexe (4, 6). La proposition du point 1 a été inversée dans mon exemple de Lens, en faisant précéder la rencontre sensible par le travail plastique.

La reprise en musique

J'aimerais tempérer l'aspect peut-être rétrograde, la coloration « Ancien Régime » de la copie pédagogique, par un détour par une certaine théorie musicale. Emmanuel Chirache a consacré un livre à l'histoire de la reprise dans le rock, dont la toute première citation me fait déjà penser à l'attitude de mes étudiants copistes : Bob Dylan joue à la guitare quelques mesures d'un vieux standard, et dit « Peut-être y a-t-il une nouvelle chanson là-dedans ? » (Chirache, 2008 : 9).

Chirache identifie cinq fonctions relatives à la reprise ; j'examine dans le résumé ci-dessous leur lien avec la démarche que je demande aux étudiants d'appliquer.

1° Montrer son érudition : ce n'est pas du tout le but des étudiants. Au contraire, ils reconnaissent dès la consigne donnée qu'ils n'y connaissent rien. C'est de la mise en commun des choix des peintures à copier que naît une certaine érudition.

2° Réactualiser des thèmes, et spécialement des thèmes militants ; c'est Pete Seeger reprenant des *protest songs* dans les cinq volumes de ses *American Favourite Ballads* (Chirache, 2008 :

76). Si telle n'est pas l'intention des étudiants, c'est bien la mienne en tant que formateur : montrer que la peinture renaissance et baroque peut être considérée sous l'angle d'une certaine actualité, d'abord dans l'ici et maintenant de la pratique picturale, puis dans la réactivation de débats autour d'images dont on parle au présent.

3° S'enraciner dans une culture constituée, s'y choisir des pères, des ancêtres, des âmes sœurs, dans un processus que Chirache qualifie de « construction de soi » (129). Cela vaut pour un musicien, ou pour un peintre, en quête de légitimité. Ce n'est pas le cas des étudiants, car ils ne sont pas peintres, ils n'endossent pas une posture d'artiste, ils répondent à une commande.

4° D'un point de vue poétique, défendre l'idée que pour créer, on peut commencer par imiter¹² : c'est le sens de la remarque déjà citée de Bob Dylan. Je guette le moment où l'étudiant commence à se sentir auteur de sa copie, où il assume ses limitations techniques. Cela vient parfois à la toute fin, quand il compare son travail avec celui du voisin. Il pensait jusque-là qu'il peignait comme cela parce qu'il ne pouvait pas faire autrement, et à côté de lui il constate que quelqu'un d'aussi novice que lui a emprunté une voie totalement différente.

5° Mélanger les genres : dès son origine, le rock est une culture de l'hybridation entre musique noire et musique blanche¹³, et cette notion de *melting pot* a nourri de très nombreuses démarches créatives¹⁴. L'exemple du projet musical français Nouvelle Vague qui joue les standards post-punk de Joy Division ou The Undertones en bossa nova¹⁵ me semble particulièrement révélateur de la manière dont nous avons finalement hybridé la peinture ancienne et l'art moderne : un bon résumé de nos résultats picturaux serait de dire que nous avons repris Léonard de Vinci à la manière d'Henri Matisse. Léonard, c'est la *cosa mentale*, la conviction qu'une image est pensée avant d'être matérialisée. À l'inverse, référer à Matisse, c'est considérer l'acte de représentation comme la confrontation à une succession de problèmes plastiques. Par le protocole de travail que je prescris aux étudiants, je leur impose la conception de la peinture comme une superposition d'erreurs ; et je leur fais appliquer ce protocole à des œuvres qui

¹² Sur les douze titres que contient le premier album des Rolling Stones, trois seulement sont des compositions originales, les neuf autres sont des reprises.

¹³ Cette hybridation n'exclut pas l'annexion : la musique rock est née le 5 juillet 1954, quand Elvis Presley a enregistré *That's all right*, un titre de blues composé par Arthur Crudup en 1946. Pour les amateurs du genre, cette copie d'interprétation produit du sens : le péché originel et irrattrapable du rock réside dans l'annexion à des fins mercantiles de la culture afro-américaine par des musiciens blancs.

¹⁴ Jusqu'à ce que d'autres formes musicales s'hybrident au rock et plus généralement aux musiques populaires amplifiées : Cathy Berberian reprend les Beatles (*Beatles Arias*, 1967, Polydor), une fanfare anglaise reprend les tubes de *house music* à l'instigation d'un artiste contemporain (Jeremy Deller & The Williams Fairey Brass Band, *Acid Brass*, 1997, Blast First).

¹⁵ Album *Nouvelle Vague*, 2004, Peacefrog.

manifestent une conception de la peinture tout à fait opposée. Ce qui est en travail dans ces copies, ce n'est pas une simple confrontation de styles. C'est une extrême tension, c'est l'incarnation d'une contradiction théorique et historique.



4. Travail d'un étudiant de M1: copie de La Vierge, l'Enfant Jésus et Sainte Anne de Léonard de Vinci.

Artistes copistes

Le catalogue de l'exposition *Copier Créer* (Cuzin [dir.], 1993), qui s'est tenue au Louvre en 1993, permet de distinguer historiquement deux statuts de la copie dans l'Histoire de l'art. Il s'y dessine une dichotomie entre deux époques : jusqu'à la période Romantique, le peintre copie au Louvre un tableau dont il ne met pas en cause l'esthétique. Personne n'est surpris par le fait que Delacroix copie Titien et Rubens, pendant qu'Ingres copie Holbein et Poussin. La copie est un exercice de continuité. Le moment où elle devient un exercice de rupture est marqué en creux par l'absence des impressionnistes au musée. Ils travaillent en plein air, aux exceptions notables de Fantin-Latour qui multiplie les copies des Noces de Cana de Véronèse à des fins alimentaires, et de Degas qui étudie sérieusement les antiques, Fra Angelico et Mantegna. Il faut

attendre Matisse, Picasso et Derain pour marquer le moment où copier ne consiste plus à faire le même, mais à faire autrement. Chez Matisse, cela donne en 1915 la fameuse *Nature morte d'après "La desserte" de Jan Davidszoon de Heem*¹⁶, sur laquelle certains de mes étudiants ont travaillé en croisant l'exercice de copie à une consigne disruptive ; mais Matisse avait déjà travaillé d'après Chardin dès 1897¹⁷. Picasso dessine devant la *Grande Odalisque* d'Ingres. Et il faut rappeler l'anecdote d'André Derain rapportant comment, alors qu'il y copiait la *Montée au Calvaire* de Biagio d'Antonio, « On a voulu [l]e mettre à la porte du Louvre pour attentat à la beauté (...) Des visiteurs voulaient qu'on [lui] interdise de caricaturer les tableaux. La plupart étaient très choqués. » (Cuzin [dir.], 1993 : 346)

Laquelle de ces démarches picturales va-t-elle servir à cadrer notre démarche pédagogique ? L'écart observé entre le modèle et sa copie nous ferait pencher pour la version moderne de la copie d'interprétation. Mais sauf dans le cas de la consigne disruptive, le but n'était pas de rechercher l'écart : la consigne donnée était bien de s'approcher au mieux du modèle. Les auteurs de ces copies ne sont ni classiques, ni modernes, peut-être tout simplement parce qu'ils ne sont pas artistes.

En fait cette approche relève, formellement et conceptuellement, de l'art populaire. Les indices de cette hypothèse sont plastiques : on retrouve dans l'art populaire des XVIII^e et XIX^e siècles (les santons, les statues de saints dans les chapelles bretonnes) les mêmes têtes surproportionnées, les mêmes visages inexpressifs, les mêmes simplifications de couleurs que dans nos copies d'anciens. L'art populaire ne laisse pas de place à l'individualité, l'artiste qui en relève ne cherche pas à exprimer son intériorité ; sa mission est de perpétuer des formes. L'art populaire, c'est l'addition de l'amateurisme, de l'esprit de sérieux et de l'obstination.

Nous ne sommes pas comme Matisse copiant de Heem ou comme Cathy Berberian interprétant les Beatles, mais simplement comme un orchestre de bal reprenant les grands succès populaires. Pas des auteurs, mais des passeurs, capables de mettre de l'énergie et de la discipline dans un acte de transmission.

Conclusion

¹⁶ Cette toile est à présent conservée au MoMA, New York.

¹⁷ *La Raie, d'après "La Raie" de Chardin*, tableau de Matisse conservé au Musée départemental Matisse du Cateau-Cambrésis, est daté de 1897-1906.

J'ai assez vite compris que la tâche éminemment complexe que j'imposais à mes étudiants avait un côté initiatique : je les admetts en masse dans la secte des adorateurs de la grande peinture, en échange d'une épreuve difficile et parfois douloureuse. Cette difficulté même est pleine de sens dans le cadre d'une formation d'enseignants ; une étudiante m'a fait ce retour :

« Pour la première fois de ma vie, je me suis retrouvée dans la peau de l'élève qui a une difficulté dans une discipline. »

Les résultats sont toujours visuellement spectaculaires, ainsi que les efforts que toutes et tous se montrent capables de déployer. Mais nous vivons aussi, ensemble, une troublante expérience temporelle. Les œuvres qui servent de modèles ne sont pas situées dans leur contexte historique, mais dans l'ici et maintenant d'une intense concentration. L'idée du tableau contenue dans la carte postale, il faut la matérialiser. Nous faisons apparaître ces œuvres, et par cet effort elles nous deviennent toutes contemporaines. Je prône une conception post-historique de l'art, issue des travaux de l'artiste conceptuel Braco Dimitrijević (1976), qui définit ainsi la post-histoire :

« un temps où co existent plusieurs possibilités, et plus d'une vérité finale. Tout existe en un seul et unique instant (...) C'est pourquoi il est possible d'adresser des critiques au Tintoretto, en tant que mon contemporain, car en dépit de tout, il existe aussi actuellement. » (Dimitrijević, 1994 : 10)

Cette conception poétique du temps devient étrangement réelle dans le lieu, la salle d'arts plastiques, où s'actualise le potentiel plastique et iconique d'œuvres anciennes.

La poursuite de ce travail nécessite quelques aménagements de la formation, qu'en ces temps de réforme il n'est pas inutile de rappeler :

-des TD de trois heures ;

-une culture de l'évaluation qui accepte les expériences initiatiques sans se focaliser sur le résultat ;

-des salles dédiées ;

-des moyens de monstration : un grand mur sur lequel renouveler régulièrement les accrochages.

Enfin, l'examen critique de cette pratique de la copie d'interprétation permet de repenser le « à la manière de », pour en sortir, pour faire de ce scénario pédagogique pauvre et peu exigeant une réelle aventure scolaire.

Bibliographie :

Chirache E. (2008). *Covers. Une histoire de la reprise dans le rock*. Marseille : Le mot et le reste

Cuzin J.-P. (dir.), Dupuy M.-A., Sérullaz A., Loyrette H., Leymarie J., Ceysson B. (1993). *Copier Créer*. Paris : Musée du Louvre, Éditions de la Réunion des Musées Nationaux

D'Enfert R. & Lagoutte D. (2004). *Un art pour tous. Le dessin à l'école de 1800 à nos jours*, Rouen : INRP/Musée national de l'éducation

Dimitrjević B. (1994). *Histoires de Prix Nobel*. Paris : éditions de la Tempête

Dimitrjević B. (1976). *Tractatus Post Historicus*. Tübingen, Allemagne: Dacić

Ruby C. (2012). *La figure du spectateur*. Paris : Armand Colin/Recherches

Programmes d'Enseignements artistiques : préambule, cycle 2 (2015). *BOEN spécial n°11*, 26 novembre 2015