
Formation esthétique du public

Christian Ruby

Référence électronique

Christian Ruby, Formation esthétique du public. *Publictionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics*. Mis en ligne le 12 avril 2017. Accès : <http://publictionnaire.huma-num.fr/notice/formation-esthetique-du-public/>.

Le *Publictionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics* est un dictionnaire collaboratif en ligne sous la responsabilité du Centre de recherche sur les médiations (Crem, Université de Lorraine) ayant pour ambition de clarifier la terminologie et le profit heuristique des concepts relatifs à la notion de public et aux méthodes d'analyse des publics pour en proposer une cartographie critique et encyclopédique.

Accès : <http://publictionnaire.huma-num.fr/>

Cette notice est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'utilisation commerciale - Pas de modification 3.0 France.

Pour voir une copie de cette licence, visitez <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/> ou écrivez à Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.



Formation esthétique du public

À l'heure où beaucoup s'accordent à penser qu'il convient de donner un nouveau statut ou souffle à l'éducation artistique à l'école – à l'art en éducation et non à une éducation par l'art (Kerlan, 2009) –, il est nécessaire, pour en saisir les bienfaits attendus, de faire quelques remarques sur la formation esthétique du public (ici occidental), depuis sa constitution moderne dans l'art d'exposition et les institutions qui le légitiment. Néanmoins, ces remarques, comme on va le voir, ne peuvent se cantonner à parler de l'« origine » et des formes premières de l'accent mis sur l'importance éducative légitimée et conduite par les institutions gérant l'esthétique, et sur la vertu éducative de l'art à l'égard du spectateur, voire de la spectatrice selon l'époque considérée. D'autant que cette origine ne dévoile toute sa prégnance que par rebond, à partir du moment où elle est mise en question par les successeurs, les modernistes d'abord, puis les contemporains, au profit de la formation du regardeur ou du spectateur. Il faut donc croiser ici genèse et structure, sans enfermer chacun dans une catégorie figée.

Encore doit-on se méfier de ne pas se contenter d'un commentaire sociologique mécanique sur la réception des œuvres, parce qu'il suppose le public et l'œuvre donnés en extériorité. Le point commun des esthétiques philosophique de la réception (Jauss, 1978) et de notre commentaire ici même étant que le spectateur, la spectatrice, le public n'existent pas en soi, par nature. L'œil, l'oreille se construisent. Parler de formation des spectateurs et du public a pour présupposé une logique de la transformation, du passage, de l'anti-nature et de l'impossibilité de décider d'une essence des formes sensibles.

De surcroît, cette formation doit être pensée en rapport avec plusieurs jeux de différences : différence avec les autres formes de spectatorialité (selon l'archipel de référence : spectateur de la nature, spectateur du monde (moraliste), spectateur de l'histoire... (Ruby, 2012), à laquelle nous ne faisons ici qu'allusion ; différence entre les approches des œuvres requise par les pratiques ; différence dans le devenir de cette formation et par conséquent différence entre classique, moderne et contemporain (au bas mot).

La forme générale d'une éducation esthétique

Commençons par un cadre général. Il renvoie à la construction de l'autonomie de l'art (XVII-XVIII^e siècles), sous les espèces de l'art d'exposition – et de son adresse indéterminée à chacun – et à sa différence spécifiquement et rudement édifiée : on y parle d'esthétique et non de logique (sciences), de morale ou de politique, tous domaines dans lesquels la sensibilité a bien une place aussi, mais moins centrale. Cette autonomie décide d'une éducation sensible spécifique du public – éducation intime (chaque spectateur) mais aux effets communicables (public) (Kant, 1790) – articulée à cette différence : fiction pour les arts *vs* réalité pour les sciences ; subjectivité pour les arts *vs* objectivité pour les sciences ; jugement esthétique pour les arts *vs* jugement juste pour la politique ; etc.

Dans ce cadre, nul n'attend des œuvres un bénéfice éducatif instrumental, ni ne considère que l'art a pour unique fonction d'éduquer (Bernard, Gefen, Talon-Hugon, 2015). Mais il est bien question, de surcroît, d'enlever définitivement à la religion son monopole sur les émotions, et de polémiquer contre une métaphysique incapable d'appréhender le sensible et les sens positivement (sensible *positif* sans lequel les arts n'*existent* pas, sauf à plonger les croyants dans les affres de la vanité [Pascal, 1670]). Si donc éducation il doit y avoir – des sens, de la perception, de l'audition, du jugement et de la « communication » – c'est à la fois parce qu'il n'est pas de spectateur par nature, que les œuvres désormais appellent un public – par différence avec les travaux de l'art de culte – et qu'il importe d'émanciper (au sens des Lumières) un domaine profane des émotions encore canalisées par les croyances religieuses. Et certes, dans cette optique, on peut suggérer de formuler des règles dans des manuels, mais chacun a vite compris que cette éducation pouvait mieux s'accomplir à travers les exercices que l'œuvre elle-même propose et la réflexion sur ceux-ci (Hume, 1657). Par la fréquentation des œuvres – on apprend par elles à se tenir en face, à trouver la juste place, à jouir des délices d'un concert, non moins que par les récits de rapports aux œuvres inscrits dans les romans – et par le dialogue esthétique (salons, cafés, périodiques) se détermine même un sens commun potentiel sur lequel s'établissent les doctrines des institutions esthétiques. Pour autant, dès lors que les règles en question s'institutionnalisent – seul ce que « je » présente est de l'art ! –, cette éducation se fige, du moins jusqu'à ce que les artistes et écrivains dessinent des écarts par rapport au *statu quo* esthétique.

Une fragmentation par les différents arts

Ce cadre général de la justification se rapportant à la nécessité de former le public et le spectateur d'art et de culture se fragilise néanmoins rapidement. D'abord, on distingue peu les arts et les modes spécifiques de l'adresse au public. Tableaux, livres et pièces de théâtre relèvent du même registre de la spectatorialité esthétique (La Font de Saint Yenne, 1747). On ne peut conduire à bien une étude différentielle qu'à partir du moment où la hiérarchie des arts a été abolie. Lorsqu'on hiérarchise, on ne peut pas comparer car la hiérarchie coïncide avec une échelle d'exclusion et de ségrégation (et non à une possibilité de relier) (Lessing, 1766). Il est clair que, même dans le cadre général, chaque pratique est spécifique et appelle des règles et des exercices différents. Par exemple, donc des mutations sensibles.

Quelques exemples : régime scopique, position debout sans fixité, maîtrise du temps de contemplation (sauf fermeture de l'institution), jeu de désir-plaisir avec méta-iconographie (le tableau dans le tableau), se retrouvent en peinture classique. En revanche, primat du point d'écoute, position assise, attention à l'enchaînement narratif, impossibilité d'arrêter le déroulement temporel, rapport immédiat au langage, mais aussi méta-iconographie sont propres au théâtre classique. Ce sont bien des différences intra-artistiques et sensibles auxquelles s'ajoutent, au cœur de la tragédie de l'écoute et du regard fustigée par les avant-gardes, des propositions différentes : accrochages renouvelés, théâtres sans rideau et sans appareil, musiques tournoyant autour de l'auditeur et centrées sur l'orchestre, art descendu dans la rue, frontières des arts perturbées (Adorno, 1962). La formation classique s'en trouve débordée.

On observe non moins les variations introduites par le cinéma, si l'on examine les films mêmes et non le seul appareillage technique (comme on le fait souvent pour la télévision) : position assise, image mobile pour spectateur fixe dans des salles spécifiques (même si dans

les premiers temps le cinéma se diffuse dans les théâtres avant de trouver son architecture propre). Si, au début de l'histoire du cinéma, on regarde les œuvres avec les yeux du théâtre, à partir de 1910, s'opère une conversion à l'œil du cinéma par renonciation à l'œil du théâtre. D'ailleurs, l'œil du spectateur est conduit dans l'action par la caméra, et se ferme avec la clôture temporelle du film, alors que ce dernier maintient la méta-iconographie. Une même enquête peut être faite autour de la photographie.

Pour en terminer avec ces exemples, reconnaissons que la pratique de la déambulation urbaine, du rassemblement momentané pour faire œuvre, des arts vivants actuels, ou la production d'un art sans objets, parce qu'art de l'interrogation sociale dans l'art contemporain, proposent non seulement une autre formation, mais éventuellement aussi, un autre rapport à la notion de sensible. Les mélanges des arts faisant frémir d'autant plus la sensibilité : cinéma dans les expositions d'art contemporain, installations d'art plastique avec des vidéos, articulation des arts visuels et de la danse, etc. Une éducation au mélange diffère d'une éducation classifiante.

Une formation esthétique critique

L'histoire des arts et de la culture conforte cette première fragilisation que nous avons décrite. Revenons sur les principes. Dès lors que les avant-gardes modernistes se profilent, la mutation critique dans les pratiques (idée de la mort de l'art dans la disparition du tableau de chevalet, voire de l'art pour l'art, inventions de fêtes de l'art destinées à anticiper un monde meilleur, de cités du futur, du cinéma, et bientôt des installations, performances...) impose à l'ancien spectateur de s'arracher à l'éducation précédente, de s'émanciper (au sens des avant-gardes) d'une éducation devenue académique. À côté des artistes d'avant-garde qui croient posséder une force d'éveil prophétique et devoir exercer une fonction pédagogique, quasi une mission, se forme le regardeur, lequel est censé faire le tableau (Duchamp, Cabanne, 1998). Preuve en est que les motions humaines ne sont pas naturelles et que l'éducation/formation est centrale dans les arts et la culture, au point de devoir être renouvelée.

La mutation ne va pas sans mal dans la société de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècles. Les classiques méprisent les nouvelles pratiques (y compris le cinéma, cet « art d'illettrés », dit-on !), les regardeurs doivent conquérir leur place dans le même champ et dans les mêmes institutions, avant d'inventer les leurs. Progressivement, ces derniers s'installent et condamnent même les précédents en faisant la critique de ce qu'ils appellent l'anesthésie du classique d'autant que les grandes exaltations du beau sont récupérées de plus en plus par la publicité et les industries culturelles.

Au cœur de la nouvelle formation – à part des éléments techniques liés aux œuvres abstraites par exemple (que regarder ? que voir/entendre ? quel primat des déséquilibres : dissymétries chez Piet Mondrian, atonalité chez Arnold Schönberg...) –, figure une double idée : il faut accepter qu'il n'est pas une seule chose qui vaille (en esthétique) ; l'œuvre n'est qu'une proposition faite par un artiste afin que l'éducation sensible du public soit extraite de l'illusion du naturel. Bref, on passe de l'idée que seul vaut ce qui est là (au musée, au concert) à l'idée selon laquelle d'autres choses valent, ailleurs et autrement. Ainsi faut-il s'exercer à nouveau à les saisir.

Le contemporain

Ce qui est non moins certain, en tout cas, c'est que le spectateur contemporain d'art contemporain a appris (ou est encore en train d'apprendre) que son éducation ou sa formation esthétique sont à refaire, qu'il doit participer au changement de la juste position classique à laquelle il est assigné par l'art classique, et qu'il peut aussi remettre en question le style esthétique du regardeur moderne (Mondzain, 2007), comme par ailleurs son adéquation avec une certaine idée de la révolution sociale. Au demeurant, ce n'est pas tant une affaire de génération (Focillon, 1927 : 8) que l'affaire d'un principe, d'un conflit avec l'esthétique dominante, tant la classique que la moderne, selon les institutions. Ce que sait désormais le spectateur contemporain, c'est la nécessité d'apprendre à déplacer sa place en déconstruisant en lui en permanence la possibilité même d'une place régulière.

Les travaux contemporains des artistes contribuent à dessiner des machines de guerre contre ce qui constitue son régime ordinaire (classique et moderne) de regard sur l'art. Ils travaillent à la vertu disjonctive de l'art, à la puissance de déprise des idéaux antérieurs, à la déliaison, fabriquant moins des consensus, moins des rapports individus/communautés qu'une opposition qui passe par des interruptions et des écartements dans l'espace public culturel.

Pour la formation reçue du public, la difficulté tient d'ailleurs moins aux œuvres de ce qu'on appelle l'art contemporain (Jimenez, 2005) qu'à l'éducation et la formation sensibles du spectateur et du public. D'autant que nous sommes, chacun, les résultats de l'histoire ci-dessus contée, et que nous avons incorporé et intégré l'une à l'autre ces formations au point que notre position de sujet esthétique en est devenue complexe, voire contradictoire. Nous pouvons simultanément fréquenter des musées et les salles de concert classiques, les musées d'art moderne et les concerts décentrés (Pierre Boulez, *Respons*, 1981), ainsi que les galeries contemporaines ou les lieux décalés dans lesquels se projettent les artistes contemporains.

Aussi les comportements et propos esthétiques se pluralisent-ils : soit, sous forme de réaction immédiate négative devant l'art contemporain, recul, réticence à voir/entendre, dénonciation devant le décept, énoncé du jugement du « n'importe quoi » ; soit sous forme inverse d'enthousiasme pour le nouveau ; soit sous forme de cynisme du « tout se vaut » et donc « rien ne vaut »... Le spectateur qui a multiplié les exercices esthétiques sait cependant qu'il convient toujours d'essayer de frayer avec les œuvres, toutes valent quelque chose, même si on ne sait pas quoi d'emblée... Ce n'est pas à l'œuvre de se soumettre, mais à l'éducation du spectateur de se transformer. En un mot, le problème est moins ce que le spectateur ressent que la manière dont l'art contemporain déplace l'inscription symbolique des uns et des autres, dans le schéma de distribution classique ou moderne des rôles. Ce spectateur est mobilisable et responsable. Il est conduit à se déplacer et à déplacer sa place selon une trajectoire qui le conduit vraisemblablement à une subjectivation inédite (Ruby, 2017).

Bibliographie

Adorno Th. W., 1962, *Philosophie de la nouvelle musique*, trad de l'allemand par H. Hildenbrand et A. Lindenberg, Paris, Gallimard, 1979.

Bernard M., Gefen A., Talon-Hugon C., dirs, 2015, *Arts et émotions*, Paris, A. Colin.

Duchamp M., Cabanne P., 1998, *Ingénieur du temps perdu*, Paris, P. Belfond.

Focillon H., 1927, *La Peinture aux XIX^e et XX^e siècles*, Paris, H. Laurens.

Hume D., 1657, « De la norme du goût », pp. 123-149, in : *Essais esthétiques*, trad. par R. Bouveresse, Paris, Flammarion, 2000.

Jauss H.-R., 1978, *Pour une esthétique de la réception*, trad. de l'allemand par C. Maillard, Paris, Gallimard, 1990.

Jimenez M., 2005, *La Querelle de l'art contemporain*, Paris, Gallimard.

Kant I., 1790, *Critique de la faculté de juger*, trad. de l'allemand par A. Renaut, Paris, Flammarion, 1995.

Kerlan A., 2009, « L'école, les savoirs et la culture », *Les Cahiers de culture et démocratie*, 2, pp. 30-39.

Lessing G.-E., 1766-1768, *Du Laocoon, ou Des limites respectives de la poésie et de la peinture*, trad. de l'allemand par C. Vanderbourg, Paris, Hermann, 1990.

La Font de Saint Yenne E., 1747, *Réflexions sur quelques causes de l'état présent de la peinture en France*, La Haye, J. Neaulme. Accès : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1132488>.

Mondzain M.-J., 2007, *Homo Spectator*, Paris, Bayard.

Pascal B., 1670, *Pensées* II, 134 (1), Paris, Gallimard, 2000.

Ruby Ch., 2012, *L'Archipel des spectateurs, du XVIII^e au XXI^e siècle*, Besançon, Éd. Nessy.

Ruby Ch., 2017, *Devenir spectateur. Invention et mutation du public culturel*, Toulouse, Éd. de L'Attribut.