

# In Situ

**crdp**  
Pays de la Loire

Documentation - Édition - Ingénierie éducative

## Cadre, limites et repentir

À la suite de la publication dans *In Situ* n° 8 de l'article « Peut-on (encore) enseigner les arts plastiques ? », un collègue de l'académie de Bordeaux nous adresse sa contribution au débat reprenant la question des « limites » du champ référentiel « arts plastiques » et de l'improbable mise au carré de son enseignement. Les arts plastiques sont ici un mouvement du corps et de la pensée, non un simple répertoire de contenus.

Parmi toutes les pistes de réflexion posées dans « *Peut-on (encore) enseigner les arts plastiques ?* »<sup>1</sup>, la question de la singularité disciplinaire – voire de l'exception disciplinaire – semble à l'heure actuelle traverser une zone de turbulence : trop délimitée, elle en deviendrait restrictive (du point de vue artistique), trop fragmentaire, elle souffrirait d'un syndrome d'incomplétude dommageable au développement structurel de l'élève (du point de vue didactique).

Lorsque nous prenons connaissance, dans la revue *Autrement*, de ce constat : « ... les arts sont certes inclus au nombre des disciplines scolaires, mais ils le sont dans un cadre plutôt rigide et sclérosé »<sup>2</sup>, n'y a-t-il pas lieu de s'interro-

ger sur cette « mise en cadre », sur cette « entrée en matière » qu'est l'enseignement disciplinaire ?

L'« entrée en matière » serait-elle assimilable à l'idée très platonicienne de chute, de perte... ?

Au-delà du problème posé de la pertinence d'un enseignement artistique – la question de l'inclusion de l'art dans le champ pédagogique, de la mise en tension, mise en réseau de ces deux domaines est une question qui sous-tend les fondements de notre discipline depuis sa création<sup>3</sup> – c'est l'existence même de la discipline en tant que telle<sup>4</sup> qui est en jeu ici et qui nous préoccupe, même si la question des contenus ne peut en être totalement écartée : nécessairement, s'interroger sur la place du disciplinaire dans le système éducatif pose le problème de l'identité de notre discipline – et donc du rôle joué par les contenus spécifiques de l'enseignement des arts plastiques dans le champ pédagogique.

Partant du constat énoncé dans l'article, selon lequel « ce n'est pas, a priori, la didactique qui est en question. Ce qui est en question, c'est l'existence même de cette discipline [...] », il nous semble important d'interroger ces (re)mises en question qui touchent le devenir des arts plastiques en tant que « matière », à savoir :

- Qu'en est-il du bien fondé de l'enseignement disciplinaire ?<sup>5</sup>
- Le disciplinaire est-il une entrave à la formation globale de l'élève ?

Pour répondre à ces questions, il s'agit d'entrer dans les coulisses de l'enseignement des arts plastiques. Il s'agit d'aller au-delà des apparences, au-delà des jugements, pour en comprendre non pas la mécanique, mais la dynamique de fonctionnement. Il s'agit d'aller au-delà du visible immédiat – source de malentendus regrettables<sup>6</sup> – pour rendre lisibles les enjeux épistémologiques et psychologiques de notre discipline.



Photo : Fabienne Stadnicki

1. P. Ducler, *IN SITU*, n° 8, février 2001.

2. « L'art pour quoi faire - A l'école, dans nos vies, une étincelle » *Autrement*, n° 195, septembre 2000.

3. Partant du double constat que « le concept d'art est un concept ouvert » (D. Château) et que « c'est à partir de la pratique artistique contemporaine que les savoirs et les savoirs disciplinaires s'élaborent et se repensent aujourd'hui » (I. Ardouin), est-il possible d'intégrer dans un « système » — le système éducatif — un concept qui se veut ouvert ? Est-il possible de cerner, d'englober l'insaisissable ? À quel niveau intervient, du point de vue de l'enseignement, cet insaisissable ? C'est là que réside un des paradoxes de l'enseignement des arts plastiques.

4. « Discipline : n.f. (1409) Se dit des diverses branches de la connaissance. » L'heure serait-elle à l'ouverture des frontières ? À ce propos, il est intéressant de se reporter à cette question posée par B. A. Gaillot dans son ouvrage *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique* : « Quel statut assigner à l'enseignement des arts plastiques dans notre système éducatif à l'orée des perspectives européennes du XXI<sup>e</sup> siècle ? »

5. Les principaux objectifs disciplinaires de l'enseignement des arts plastiques sont définis par M. Chanteux en ces termes dans *Le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan Université, 1994 : « Comme l'ensemble des disciplines de l'enseignement général, les arts plastiques contribuent avec les

moyens qui leur sont propres au développement de la personne et à la formation du citoyen : connaître les œuvres, accéder à l'ensemble des valeurs, s'exprimer d'une manière personnelle, solliciter et développer les capacités d'invention, témoigner d'un comportement ouvert aux démarches artistiques ».

6. A ce propos, le point de vue développé par X. Darcos dans *L'art d'apprendre à ignorer* est édifiant : « Les enfants du peuple (...) joueront avec de la pâte à modeler ou des pots de yaourts et ils bricoleront des matériaux de récupération. »

Il s'agit surtout de ne pas perdre de vue l'essentiel, à savoir la relation qu'entretient l'élève avec le développement de son savoir. Ce n'est qu'à ce titre que nous pourrions « valider » le bien-fondé de la singularité disciplinaire.

Aller au-delà des apparences, c'est peut-être, dans un premier temps, s'arrêter sur quelques évidences, reprenant à notre compte cette idée énoncée par Bachelard selon laquelle « rien ne va de soi, rien n'est donné, tout se construit. »<sup>7</sup>

Ainsi, qu'en est-il de l'enseignement ? Enseigner, c'est activer une dynamique d'apprentissage permettant de ménager la rencontre de l'élève et du savoir. C'est donc se référer aussi bien à la connaissance de l'objet enseigné qu'à la connaissance du sujet apprenant. Un des enjeux de l'enseignement serait alors d'opérer un « passage » entre le savoir et l'élève, mais un passage de quelle nature ? « Constructiviste » pourrait-on dire, faisant ainsi écho aux propos de Carl Rogers selon lesquels « le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie »<sup>8</sup>. Le savoir est ici perçu non plus comme une finalité en soi, mais comme un processus, un outil structurant.

Partant de là, qu'en est-il de l'enseignement des arts plastiques ?

« Enseigner les arts plastiques » nous dit I. Ardouin, « c'est permettre à l'élève de se cultiver dans un rapport à l'art »<sup>9</sup>. Mais qu'entend-on par « rapport à l'art », quelle en est la nature ? Qu'entend-on par « se cultiver » ?

C'est à ce niveau-là que se noue – et que se dénoue – toute la singularité disciplinaire de l'enseignement des arts plastiques : ce rapport à l'art est avant tout un rapport pratique – impliquant physiquement et mentalement l'élève. Nous sommes ici – pour reprendre une expression de M. Dufrenne – dans le domaine de l'intellection corporelle, nommé également « agir productif » dans les programmes officiels<sup>10</sup>. Nous sommes ici au cœur de l'apprentissage, émergence du penser, dans ce lieu où s'entremêlent intention, réception et création, mais aussi incertitude, dans cette zone où se déploient des conduites qui cherchent à se réaliser.

Une telle dynamique n'est pas sans rappeler la réflexion de Vygotski au sujet du processus de développement de la pensée de l'enfant : « Les choses façonnent réellement l'intelligence de l'enfant. Les choses, c'est-à-dire la réalité, mais une réalité qui n'est pas reflétée passivement dans les perceptions de l'enfant, qui n'est pas une connaissance abstraite mais la réalité à laquelle il se heurte au cours de sa pratique. »<sup>11</sup>

Ainsi, ce qui est en jeu ici, c'est un véritable

rapport pratique à la pratique<sup>12</sup>, conférant à l'apprentissage un caractère productif et non reproductif : un des enjeux de l'enseignement des arts plastiques serait donc de ménager un passage entre action et réflexion, entre pratique singulière et démarche artistique. Mais un passage de quelle nature ? Critique, au sens où l'entend M. Jimenez : « Ce qui de nos jours est exigé du penser, ce n'est rien moins que d'avoir à se tenir constamment au sein des choses et à l'extérieur des choses. »<sup>13</sup>

Au sein des choses par l'action, à l'extérieur des choses par le recul critique : comment, dès lors, penser la question des limites ? Difficile de cerner un passage, un entre-deux, difficile de considérer comme cloisonnant quelque chose qui repose sur une dynamique de débordement.

La remise en cause de la discipline en tant que structure d'apprentissage trop rigide perd – nous semble-t-il – de sa pertinence à partir du moment où l'on accepte de prendre en compte cette dynamique de passage entre le geste et la pensée, entre le singulier et le collectif, entre la production de l'élève et les références convoquées, entre la découverte et le questionnement.

Au sein des choses et à l'extérieur des choses : à travers ce passage s'opère un glissement, un décentrage qui révèle « la » discipline non plus comme un inventaire fermé de contenus mais comme un véritable champ d'action ouvert, se jouant au sein du dispositif d'enseignement.

Dynamique, passage, processus, agir productif, appropriation, critique, constructivisme... Autant de termes qui jalonnent l'apprentissage au sein de la discipline « arts plastiques » et qui en constituent le bien-fondé. Autant de termes qui, loin de figer le rapport au savoir, se jouent d'une partition ouverte<sup>14</sup> intégrant le devenir du cours.

Notre propos se situe ici au-delà des apparences : tout comme il semble difficilement concevable de cerner la portée d'une œuvre d'un seul coup d'œil<sup>15</sup>, on ne peut saisir l'enjeu d'un dispositif de cours aux vues de ses seuls résultats. C'est sans compter sur le processus pédagogique – la poïétique pédagogique pourrait-on dire – véritable travail de repentir mêlant et démêlant différents niveaux d'actions, de questionnements, d'hésitations, de réflexions.

Ne pas prendre en compte cet axe de réflexion, n'est-ce pas prendre le risque de sombrer dans le jugement caricatural ?<sup>16</sup>

Dans le même ordre d'idées, remettre en cause la spécificité disciplinaire en souhaitant une ouverture plus partenariale et culturelle<sup>17</sup>, n'est-ce pas prendre le risque de dissoudre la singularité de l'enseignement des arts plastiques ? N'est-ce pas décentrer les jalons constitutifs de son champ d'action et par là même rendre caduque ce rapport dialectique qu'entretiennent, dans le temps de la situation d'enseignement, action et réflexion ?

S'il est important de distinguer ces deux paramètres, il est tout aussi essentiel de ne pas les dissocier, les séparer – au risque de faire preuve d'« intellectualisme » – au sens où l'entend P. Bourdieu : « L'intellectualisme est inscrit dans le fait d'introduire dans l'objet le rapport intellectuel à l'objet, de substituer au rapport pratique à la pratique le rapport à l'objet qui est celui de l'observateur ».<sup>18</sup>

Remettre en cause le disciplinaire, n'est-ce pas suspendre ce rapport dialectique ? Et suspendre ce rapport dialectique, n'est-ce pas rompre avec cette dynamique constructiviste d'appropriation du savoir, n'est-ce pas prendre le risque de transformer l'élève en consommateur ? Consommateur de techniques, consommateur de culture, consommateur de théorie. N'y a-t-il pas là un risque de cloisonnement ?

Poser des limites, penser des limites en tant que champ d'action, fixer des repères ne veut pas dire figer, fermer son mode de fonctionnement.

Poser des limites, c'est peut-être tout simplement aider l'élève à s'inscrire dans un espace de pensée en devenir, c'est amener l'élève à donner du sens à ses intentions, en se situant, en situant son action, sa pratique, par rapport à des repères structurants.

L'action, la pratique deviennent alors des outils psychologiques – au même titre que le langage – permettant de médiatiser le rapport de l'élève au réel, le disciplinaire participant ainsi à la formation globale de l'élève.

À partir de là, peut-on encore parler de cadre rigide et sclérosé ?

Isabelle Claverie  
Bordeaux, mars 2001

**Correctif :** La leçon de lycée publiée dans le n° 10 d'*In Situ* était de Vincent Chudeau, professeur au lycée de Saint-Louis à Saumur.

7. G. Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, J. Vrin, 1986, 13<sup>e</sup> éd.

8. C. Rogers, *Liberté pour apprendre ?*, Paris, Dunod, 1972.

9. I. Ardouin, *L'éducation artistique à l'école*, Paris, ESF, 1997.

10. « Depuis la création des arts plastiques comme discipline d'enseignement général, le mot "pratique" est utilisé non pas à la place du mot "technique" mais dans une compréhension qui associe action et réflexion, qui articule interrogation et analyse critique avec un agir productif. »

11. V. Vygotski, *Langage et pensée*, Paris, Éd. sociales, 1985.

12. Nous reprenons ici une des notions développées par P. Bourdieu dans son ouvrage *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit, 1980 – notion relevant de la « théorie de la pratique » : « La théo-

rie de la pratique en tant que pratique rappelle, contre le matérialisme productiviste, que les objets de connaissance sont construits, et non passivement enregistrés, et contre l'idéalisme intellectualiste, que le principe de cette construction est le système des dispositions structurées et structurantes qui se constitue dans la pratique et qui est toujours orienté vers des fonctions pratiques. »

13. M. Jimenez, *Adorno et la modernité ; vers une esthétique négative*, Paris, Klincksieck, coll. « esthétique », 1986.

14. P. Brook, concernant le domaine du théâtre, parle à ce propos d'« espace vide », un espace qui n'est pas pré-établi mais qui est investi et révélé dans le temps du jeu de l'acteur.

15. C'est le problème de la perception qui est posé ici, et

développé en ces termes par L. Brogowski : « La perception, surtout lorsqu'elle s'installe au centre du projet artistique, en appelle au retour au travail intellectuel – concepts, idées projets, jugements esthétiques – qui guide la découverte du monde par l'œil. » « Peinture et photographie » in *Recherches poïétiques*, P.U.V., 1998.

16. Cf. note (6).

17. Cf. l'article de P. Ducler.

18. *Le sens pratique*, op. cit.





# « Transformation d'un coin de nature. »



## Niveau troisième

### Incitation

« Transformation d'un coin de nature ».

### Contraintes

Compte-rendu photographique.  
Formulation écrite de la démarche.  
Travail en groupe.

### Durée

Délai de six semaines (nature changeante en automne).

Les semaines précédentes, travail sur des grands formats (corps / œuvre / espace).

### Question de cours, problématique

- Land Art : mouvement des années 60, dans le sillage du minimalisme. La sculpture est un lieu plus qu'une forme. Elle prend le paysage comme matière première et le modifie en y imprimant la marque (éphémère) de l'action humaine.
- Le projet de l'élève.
- La relation du corps à la production artistique.
- Réflexion sur le site, l'environnement naturel ou modifié.

### Références, documents

- *Stones on flies Richard Long in the Sahara*, Philip Haas Vidéo, 1988, Éd. Arcanal.
- *Running fence*, Christo, 1972-1976.
- *Double négatif*, Heizer, 1969-1970.
- *Spiral jetty*, Smithson, 1970.

Prolongement possible : travail « in situ » dans l'espace du collège.

**Professeur :** Fabienne Stadnicki, collègue de Bercé, 72500 Château-du-Loir



automne - hiver



« Pour que l'œuvre originale reste secrète aux yeux du public, nous avons voulu qu'elle soit éphémère. On a donc cherché quelque chose qui « se consumait » et ce mot nous a fait penser au feu. Mais un feu, c'est banal. Alors pourquoi pas un anneau de feu ? On avait pensé l'entourer d'eau pour la sécurité, et celle-ci a ensuite fait partie de notre œuvre. »



# Biennale de Venise

« *Not everyone will be taken in the future.* »

La Biennale de Venise ne fait pas exception, sans la patience, aucun espoir de rencontrer le meilleur de l'Art. Une vigilance maximale était donc nécessaire avant l'ultime confrontation avec la mise en garde d'Ilya et Emilia Kabakov. (titre ci-dessus).

Sous le titre de « Plateau de l'Humanité », la Biennale était donc placée pour la seconde fois sous la houlette de Harald Szeeman. Identité et Humanité pour quelques rendez-vous.



Tatsumi Orimoto

Du côté des pavillons nationaux, dans les fameux Giardini, il faut rendre hommage au pavillon belge pour avoir pris le risque de présenter le regard critique du peintre Luc Tuymans sur les effets secondaires obscurs de la politique coloniale. Il nous propose aussi de partager son inquiétude : l'intérêt décroissant attaché à l'individu dans une société qui, d'une manière étrange, devient de plus en plus collective. Nous connaissons, à Nantes, cet artiste puisque Jonas Storsve, conservateur du musée des Beaux-Arts avait présenté ses peintures dans la salle blanche.

Pour la France, Pierre Huyghe présentait un dispositif assez complexe avec, dans une première salle, un plafond I « Altari light », un ensemble de dalles lumineuses fonctionnant comme un jeu vidéo de première génération, un « pong ». Dans la

salle de gauche, « Les Grands Ensembles » (2001) ; ce film en plan-séquence montrait deux tours typiques des années 70 et un improbable dialogue par le biais de la lumière des fenêtres de leurs appartements, tantôt allumée, tantôt éteinte. Dans la salle de droite, un luminaire en forme d'arbre, dont la base, formée d'un banc aux formes arrondies, accompagnait la présentation de « One million kingdoms », un nouvel épisode de Annlee qui déambulait dans un paysage formé par la représentation en trois dimensions de la voix de l'artiste : comme un parfum de prouesse technique !

Du côté italien, pour les imprudents, l'indigestion était possible. Pourtant, il y avait des pièces rares de Richard Tuttle, des photographies de Jeff Wall, l'installation de Do-Ho Suh, des peintures de Gerhard Richter, Helmut Federle et Cy Twombly...

Urs Luthi pour le pavillon suisse, Mark Wallinger et son aveugle sur fond d'escalators dans une station de métro pour le pavillon anglais furent d'autres émotions.

Dans l'exposition internationale aux Corderies, il fallait plus encore se munir de la meilleure volonté (force, conviction et courage, comme l'exprimaient les étudiants de la vidéo de Joao Onofre) pour recevoir les questionnements de l'humanité. À l'entrée, le grand personnage accroupi de Ron Mueck nous attendait en nous fixant droit dans les yeux. Pour traiter de ces questions, l'humour en tant qu'artiste est sûrement l'une des manifestations de la pudeur et de l'éthique, et sur ce plan là, l'ensemble des photographies du Japonais Tatsumi Orimoto était remarquable. D'un point de vue plus sociologique, la démarche de Matthieu Laurette ne l'était pas moins avec son slogan peut-être exportable, enfin souhaitons-le, « que tout le monde pourrait manger gratis, mais personne n'en profite »... Une obsession du « premier achat remboursé ».

Il y avait aussi la part intime avec Atom Egoyan/Juliao Sarmiento et la projection du film de Samuel Beckett/ Marin Karmitz « Comédie ».

Enfin, difficile de ne pas évoquer la présence de Beuys, la très riche confrontation des pièces de Richard Serra et l'installation d'Ilya et Emilia Kabakov... sans oublier un certain esprit off avec la proposition de la communauté française de Belgique : « La trahison des Images », portraits de scènes. À l'image de la ville et de ses ponts, la Mostra présentait aussi les films de Guy Debord ; une autre bonne raison d'aller à Venise.

Christian Ferry

## Action culturelle et pédagogique au musée des Beaux-Arts de Nantes

Le service « action pédagogique » met en place, comme chaque année, des dispositifs d'information et de formation des enseignants. Une douzaine de dossiers pédagogiques sur les collections permanentes et quelques autres sur des expositions temporaires proposent une approche généraliste des œuvres d'arts. Une orientation nouvelle se confirme : suite au dossier « *Avant, pendant, après... initiation à la muséologie et à la muséographie* » (voir *In Situ* n° 9) réalisé l'année dernière à l'occasion de l'exposition *De Dufy à Chaissac*, Silgrid Tobie proposera prochainement un dossier sur la question de l'espace dans les collections du musée.

Le service « action pédagogique » change de lieu : le déménagement au 14, rue Clémenceau est prévu pour le mois de janvier.

### Expositions temporaires

- *Dialogue ininterrompu* : intervention de dix artistes contemporains dans les salles consacrées à la collection d'art ancien. Jusqu'au 19 novembre 2001.
- *Picasso, la peinture seule* : inédits et chefs-d'œuvre de 1961 à 1972. Du 5 au 15 octobre.

### En bref

3<sup>e</sup> Congrès interprofessionnel de l'art contemporain : « L'art, des artistes et des professions - Changer les conditions de l'art en France »

Nantes, Palais des Congrès, 15 et 16 novembre 2001. Une intervention du ministère de l'Éducation nationale est prévue.

Dans le prochain *In Situ*, un article de Magali Chanteux : *Quelques réflexions à partir de l'expression « éducation artistique et culturelle »*. À venir, un article de Philippe Meirieu : *Architecture et citoyenneté*.

### In Situ

<http://www.ac-nantes.fr>



**Directeur de la publication :**  
Armelle Bonin, Directeur  
du CRDP des Pays de la Loire

**Responsable de l'édition :**  
Patrick Ducler, IA-IPR

**Rédaction :** Jacques Leplat

**Mise en page, impression :**  
CRDP des Pays de la Loire, Nantes

**N° 11 octobre 2001**  
Publication gratuite

CRDP - 5, route de la Jonelière  
BP 92226 - 44322 NANTES cedex 3  
Tél. 02 51 86 85 00 - Fax 02 40 93 32 71

<http://www.crdp-nantes.cndp.fr>