



InSitu

le bulletin des professeurs d'arts plastiques

Enseigner les arts plastiques

Depuis sa création en 1997, *InSitu* s'efforce de rassembler et diffuser des textes de référence pour la discipline. Gilbert Pélissier, inspecteur général honoraire, nous offre une nouvelle contribution. Nous publions ici la première partie d'un long entretien accordé en novembre 2005 à Christine Faucher, enseignante à l'université du Québec, Montréal.

Entrevue avec Gilbert Pélissier

Propos recueillis par Christine Faucher pour la revue *Vision* n° 63, novembre 2005, Montréal (Revue des enseignants d'arts plastiques).

Christine Faucher: En France, après la décennie soixante, avec l'essor de la créativité, la tendance était: « à bas les références, à bas les modèles » et « nous sommes tous des artistes ». Comment décririez-vous cette période importante et, plus tard, quelles ont été les raisons de l'orientation que vous avez donnée à l'enseignement des arts ?

Gilbert Pélissier: Pour bien comprendre l'orientation qu'il m'a été possible de donner à l'enseignement des arts plastiques en France, dès lors que j'en ai eu la responsabilité en tant qu'inspecteur général en 1987 (de 1987 à 1997), il me paraît nécessaire, en retenant seulement certains traits essentiels, de rappeler quelques faits à partir de la créativité comme phénomène.

La créativité en 1970

La créativité, telle une vague puissante, a déferlé en France au tout début des années soixante-dix et notamment a fait irruption dans l'enseignement des arts plastiques avec d'autant plus de force qu'elle s'est située dans la foulée des « événements de 1968 », véritable révolution culturelle. La mise en question globale de la société

s'est effectuée dans le sens de la libération des mœurs, de l'hédonisme et de l'individualisme le plus affirmé. Ceci sur toile de fond constituée par l'abandon de la tradition et des valeurs jusqu'alors considérées comme telles. Parmi les graffitis qui fleurissaient sur les murs en 1968, le plus célèbre, le plus illustratif de cet esprit libertaire a été: « Il est interdit d'interdire ». Mais aussi, par ces mêmes graffitis, les perspectives culturelles étaient annoncées: « À bas les références, à bas les modèles ». Il y fut répondu, un peu plus tard, au début des années soixante-dix, par le slogan: « Nous sommes tous des poètes, nous sommes tous des artistes » qu'illustrait parfaitement, par exemple, l'Atelier des enfants du Musée d'Art moderne Pompidou. Toutes ces formulations qui se complétaient en parfaite cohérence, signifiaient d'une manière exemplaire l'idéologie de cette époque: l'expression personnelle comme valeur nouvelle. On en connaît les conséquences: l'indistinction dans un espace social où s'estompent et disparaissent les catégories, les hiérarchies, où s'affaissent les contenus au profit du comportement, où créatif se confond avec créateur et amateur avec professionnel. Les écoles d'art ne savaient plus quoi enseigner, à commencer par la première d'entre elles, l'École nationale supérieure des Beaux-Arts (le savent-elles aujourd'hui?). Il est vrai que l'intention était autre et se voulait positive, libératrice, il s'agissait d'un encouragement à l'inventivité de chacun afin d'exister pleinement en tant qu'individu. On peut considérer aussi ce radicalisme comme un moment nécessaire pour effectuer une mue. Néanmoins, depuis cette époque, l'auto-proclamation artistique est devenue un fait banal.

La créativité et les arts plastiques

En ce qui concerne plus spécifiquement l'enseignement des arts plastiques, la créativité a été, positivement, le moteur du changement. Elle a permis de libérer les arts plastiques de l'académisme en ouvrant à la diversité. C'en était fini, au début des années soixante-dix, de la réponse unique à une question, à un sujet proposé, à la soumission à un modèle et d'ailleurs à tous les modèles. L'art lui-même était suspecté d'être

« officiel » et « bourgeois ». C'est en fonction de ce rejet, en abandonnant l'académisme, survivance du système dépassé des Beaux-Arts, que la transformation de l'enseignement des arts plastiques s'est effectuée selon une conception culturelle étendue à la société elle-même comme référence. L'investigation du réel a été la nouvelle motivation en portant intérêt à l'environnement, aux signes sociaux, aux comportements, en utilisant l'image et en expérimentant toutes sortes de matériaux. De nouvelles formes didactiques et pédagogiques se sont développées, prenant en compte l'élève individuel, favorisant sa démarche personnelle. Et surtout, l'expression de l'élève est devenue une question centrale, privilégiée, au détriment de la technicité et du savoir-faire d'autrefois. Cet enseignement s'est ainsi trouvé en accord avec les aspirations sociales d'un monde nouveau. Tout cela, c'est l'aspect qui est apparu immédiatement positif.

Cette période fertile de déconstruction-construction, je l'ai particulièrement vécue avec engagement, ce qui a donné lieu pour ma part à des innovations pédagogiques avec notamment l'enseignement en proposition. Je situe cette période active de 1970 à 1975, au plus. Ce fut ce que j'appelle: « la période de créativité historique ».

Pourquoi « historique »? Parce que, progressivement, après les premières années de la décennie soixante-dix, la créativité a perdu sa force de déconstruction-construction. Elle s'est institutionnalisée. En d'autres termes, selon un processus économique, elle s'est sédimentée en faisant partie des savoirs et des comportements usuels. Elle n'était plus révolutionnaire en devenant une créativité intégrée à la pratique enseignante. Cela signifiait pour les enseignants que, tout au moins, leur seuil de tolérance par rapport aux travaux d'élèves s'était élargi dans le sens où ils n'attendaient plus une réponse conforme pour un travail proposé, la diversité de réponses était admise comme une liberté légitime. Le mot « créativité » a joui alors d'un grand succès, il était en permanence invoqué en paroles et dans les écrits, c'était un mot « sous-marin » surgissant partout, mais banalisé, utilisé comme

SCÉRÉN

SERVICES CULTURE ÉDITIONS
RESSOURCES POUR
L'ÉDUCATION NATIONALE

CRDP
PAYS DE LA LOIRE

une sorte de mot de passe qualifiant même des situations pour lesquelles il était inapproprié. C'est ainsi que d'une créativité historique venant bouleverser une situation antérieure, on est passé à une créativité intégrée à la pratique enseignante. La créativité est alors devenue une valeur dominante de comportement pédagogique, tout autant méthode que contenu, et malheur à celui qui se serait élevé pour émettre la moindre critique à son égard. Ainsi a régné, d'une manière douce, une idéologie de la créativité qui, comme toute idéologie, est une paresse de l'intelligence, c'est le moment où la pensée ne pense plus l'objet dont il est question mais le récite, où les mots sont employés déconnectés de leur force interrogative.

L'idéologie de l'expression

Ce qui n'était pas perçu par les enseignants eux-mêmes, enivrés par cette nouvelle liberté, ce sont les conséquences de la diversité généralisée considérée pour elle-même.

S'agissant des travaux d'élèves, par exemple, tous différents, ils étaient tous jugés intéressants du fait qu'ils témoignaient d'un point de vue individuel. Les jugements de valeurs ou de nature esthétique étaient refusés et l'idée même d'apprécier en fonction de certains critères paraissait secondaire au bénéfice de l'expression. L'expression est probablement le point le plus éclairant de l'idéologie culturelle concernant, au-delà de l'école, la société dans sa globalité. Société à l'âge post-moderne caractérisé précisément par l'information et l'expression. Tout le monde s'exprime et tout devient culture selon une conception ethnologique de la culture. C'est une « profusion d'expression dans tous les domaines et il n'est bientôt plus une seule activité qui ne soit affublée du label culturel », inflation d'autant plus importante dans un domaine artistique où toute activité a prétention artistique, à moins que ce ne soit l'art qui ne se dissolve dans la moindre activité. Le champ artistique lui-même n'est d'ailleurs plus seulement « à contour flou », selon Bernard Teyssède, il devient illimité par toutes sortes de pratiques et de domaines nouveaux. La conséquence, c'est que, tel que le formule le philosophe Gilles Lipovetsky : « plus ça s'exprime, plus il n'y a rien à dire, plus la subjectivité est sollicitée... personne au fond n'est intéressé par cette profusion d'expression, à une exception non négligeable il est vrai : l'émetteur ou le créateur lui-même. C'est précisément cela le narcissisme, l'expression à tout va, la primauté de l'acte de communication sur la nature du communiqué, l'indifférence aux contenus ». McLuhan avait déjà prévenu.

L'orientation des arts plastiques

Ce court développement est évidemment réducteur, mais aussi il pourrait sembler que je répro-

ve ce qui s'est passé à partir de 1970. Ce n'est pas le cas. Je considère cette période des années soixante-dix très fertile. Cependant, et avec le recul, lors de ma prise de fonction en 1987, il s'agissait, selon mon point de vue, de capitaliser les acquis des transformations profondes effectuées par les arts plastiques (on a même parlé de « révolution ») en tenant compte des critiques qu'il était désormais possible de formuler.

Il n'était donc pas question de renoncer aux apports de la créativité et des transformations que celle-ci avait produites, pas plus qu'il n'était question de museler l'expression des élèves, mais de donner sens à tout cela. J'avais compris que produire des idées pour produire des idées à partir de n'importe quelle « incitation », « stimulation » ou « proposition » de travail, telle une mise en abyme, n'était pas une fin en soi. Cela manquait de sens par défaut d'articulations, tout comme un astre qui tourne sur lui-même dans le vide sidéral. Espace de folie. Vide de contenus. Telle était la question.

J'ai donc agi pour ancrer cet enseignement, en le ramenant à un champ de référence légitime, à savoir le champ artistique, celui des œuvres d'art et des démarches d'artistes à partir duquel s'élaborent les contenus disciplinaires. C'est par cette articulation que l'enseignement donné peut, à juste titre, être qualifié d'« enseignement artistique ». Ma préoccupation était d'éviter une dérive vers une sorte d'animation culturelle se résumant à des activités créatives.

Je ne peux décrire ici la pédagogie et la didactique qui se sont inventées. Je peux simplement indiquer qu'il était nécessaire que les activités proposées prennent statut d'enseignement, précisément par une articulation avec ce qui leur donnait sens : les œuvres d'art et les questions que suscitent les œuvres ou, en d'autres termes, les contenus plastico-artistiques qu'elles permettent de rencontrer et de verbaliser. La force de la rénovation de cet enseignement tenait à ceci : c'est que la pratique plastique ne se résumait plus au seul faire, tel que c'était le cas autrefois, mais dans une articulation entre le faire et le dire, selon une conception de « pratique-théorie ». C'est ce qui permet à l'élève d'avoir un regard sur ce qu'il a fait et, par réflexibilité, de prendre conscience de sa démarche, de situer son travail par rapport à des références, de trouver des ponts qui lui permettent d'inscrire son travail dans « le réel », c'est-à-dire dans un espace social afin de ne pas en rester au seul « imaginaire » et à la seule spontanéité.

En ce sens, l'orientation que je souhaitais donner se situait dans la distinction ou le conflit : enseignement/animation. Soit une conception des arts plastiques en tant qu'enseignement général au sein des autres enseignements ou bien un glissement progressif vers une activité

culturelle – au sein de multiples autres activités culturelles – devenant tôt ou tard optionnelle et conduite par des enseignants non-spécialistes, sinon très peu formés, appuyés selon le cas par des intervenants extérieurs (ce dernier scénario demeure toujours en France une possibilité – ou une menace – latente ou probable). Il est clair que j'ai pris le parti de l'enseignement.

Pour qu'un enseignement soit digne du nom d'enseignement, il faut deux choses : qu'il existe comme discipline et qu'il soit bien institutionnalisé. L'une, l'institutionnalisation, ne posait aucun problème pour les arts plastiques : formation universitaire des enseignants, concours nationaux de recrutement, corps d'inspection, enseignement des arts plastiques obligatoire, programmes. L'autre, l'existence comme discipline, nécessite un champ de référence (dit scientifique) sans lequel pas de contenus disciplinaires validés donnant lieu à un enseignement reconnu (existerait-il un exercice de la médecine s'il n'y avait pas une science médicale ?). Il importait donc d'affirmer ce champ de référence et d'en témoigner dans l'exercice de l'enseignement et d'autant plus que, cet enseignement ayant rompu avec l'académisme, il se trouvait à cette époque en état de lévitation et risquait de dériver en tous sens. Ce champ de référence a été – et demeure – l'art contemporain et actuel sans se priver toutefois des références des époques antérieures. Un champ de référence (c'est vrai pour toutes les disciplines), c'est celui des savoirs disponibles, mais toujours réactualisés, ainsi que les savoirs nouveaux issus de la recherche. Pour les arts plastiques, il faut bien considérer que le champ de référence, ce sont à la base les œuvres d'art, lieu d'émergence des pratiques nouvelles et de l'élaboration des savoirs. Cette évidence paraissait avoir échappé. À vrai dire, elle avait échappé depuis fort longtemps, sinon depuis toujours, dans la mesure où l'enseignement académique n'enseignait qu'un formalisme plasticien coupé de la réalité des œuvres et surtout de « l'art vivant » (un enseignement de notions intemporelles, invariables et désincarnées : équilibre – déséquilibre, statique – dynamique, rythme, etc., jusqu'à la nuit des temps).

Voilà en résumé l'orientation que j'ai voulu donner à l'enseignement des arts plastiques et les raisons qui m'ont déterminé à le faire à un certain moment, dans un cadre ministériel régi par des textes et des obligations mais qui laisse cependant à l'inspecteur général une latitude pour donner sens à la discipline qu'il représente. C'est à mon sens le rôle essentiel de l'inspecteur général. Mais cette orientation motivée par la situation décrite, celle d'une période, n'est pas à considérer comme un fait acquis définitivement, ni même pour une longue durée. Orienter est un travail permanent comme celui d'un marin à la barre, sauf qu'en certains moments de l'histoire de grandes secousses se

produisent nécessitant des changements de cap et des prises de positions plus décisives. C'est par rapport à une redistribution des choses sous l'effet d'enjeux nouveaux qui traversent la société que l'orientation se pose comme un ajustement. Ce fut le cas après 1970.

Cet effort d'orientation s'est accompli, je le pense. Le corps enseignant a remarquablement suivi en inventant des situations d'apprentissages en relation avec les œuvres d'art. Les rapports d'inspection des années quatre-vingt-dix en témoignent. Du même coup, outre ce que représente et ce qu'apporte la pratique elle-même, les élèves pouvaient ainsi acquérir progressivement la base d'une culture artistique, un socle, à partir duquel leur curiosité et leur intérêt pour la création artistique et les œuvres d'art pouvaient favorablement se développer.

Le visuel et la culture visuelle

Mais depuis, un nouvel objet a émergé, en France et probablement ailleurs et qui, tel que les plaques tectoniques, se fait place en écartant lentement mais sûrement ce qui gêne sa montée en force : « le visuel ».

C'est ainsi que les arts plastiques sont regroupés sous un même intitulé, « les arts visuels », avec le cinéma et la photographie. La cohabitation entre ces arts légitimes n'est pas un problème et l'on peut trouver justifiée, en tout cas pratique, cette présentation si ce n'est qu'elle induit un sens. Remarquons que le cinéma et la photographie relèvent d'une technologie de production mécanique de l'image, ce qui n'est pas le cas obligé des arts plastiques, bien qu'aujourd'hui, dans les pratiques de cet enseignement, il n'existe pas de cloisons étanches à l'égard des deux autres arts cités. Cependant, dans ce regroupement, les arts plastiques sont insidieusement poussés à se considérer sous l'angle préférentiel, moderniste, des technolo-

gies de l'image. Ainsi associées par le fait du médium, ces trois formes d'art sont assignées à répondre à la notion de « visuel ». Un intitulé, en effet, ne se contente pas de désigner, il signifie. Or le « visuel » n'est pas le « visible ». Le « visuel » se situe dans un rapport à la vision, il relève d'une optique et n'est pas à confondre avec l'esthétique du « visible » dans sa puissance de dispositif de représentation où joue le non-visible. Le déplacement s'effectue en direction du monde communicationnel, de la circulation des images, de la fluidité sans reste où domine en son cœur la télévision, médium exemplaire d'un nouveau mode de visibilité en tant que vecteur universel d'un espace du commun tout autant qu'espace commun. Espace dans lequel se dissolvent les identités en même temps que devient diffuse la notion d'art. Mais ce n'est pas le médium lui-même qui est en question dans la production mécanique des images, numériques ou autres, car ce serait croire avec illusion qu'à partir de propriétés techniques peuvent se déduire des propriétés artistiques. La photographie, par exemple, ne s'est pas constituée comme art en raison de sa nature technique. La nouveauté d'un médium n'est pas la condition de la présence de l'art. Le médium est ce que l'on en fait.

Ce qui est en question est l'idéologie moderniste que suppose « le visuel » dans lequel l'art, produit de consommation assimilé à un médium, se dissout dans une visibilité étendue à tout et labellisée de « culture visuelle ». Et cette « culture visuelle » n'est pas à prendre pour une « culture artistique ».

Nous retrouvons à nouveau, mais sur une scène différente de celle des années soixante-dix, celle actuelle de la mondialisation, la fusion de l'art et de l'ordinaire de la vie selon la conception d'une « culture visuelle » à l'échelle de la société, et plus largement mondiale. À cet égard et toujours à propos du visuel dont on ne peut séparer les modes de production des

modes de diffusion pour un public de masse, il n'est pas hors sujet d'évoquer la question des « biens culturels » et de « l'exception française ». La menace bien perçue de la marchandisation de la culture dans la fluidité des échanges mondiaux et concurrentiels a provoqué en France « l'exception culturelle ». À savoir que la culture était porteuse d'identité, de valeurs et de sens, et qu'elle n'était pas une marchandise et qu'à ce titre, elle ne pouvait pas entrer dans les discussions de l'Organisation mondiale du commerce. Cette rébellion française vient de produire ses effets. La France trouve maintenant à ses côtés le Canada « très actif », la Russie, la Chine, le Brésil, le Mexique, l'Inde et bien d'autres pays pour soutenir la thèse de l'exception culturelle. Une convention internationale, qui doit être adoptée en octobre 2005 lors de la conférence générale de l'UNESCO, veut exclure les biens culturels des débats de l'OMC (ce que refusent les États-Unis).

Quoi qu'il en soit, sans nul doute, dans un futur plus ou moins immédiat, s'effectueront de nouvelles redistributions, s'élaboreront de nouvelles valeurs au sein desquelles se rejouera ou se diluera le concept d'art par rapport à une « culture visuelle » à contenus indéterminés, ce qui, bien entendu, sera de nature à reconfigurer l'enseignement artistique scolaire. Cette nouvelle idéologie aura ses boy-scouts et ses résistants.

Quelle orientation possible (mais ce n'est plus de mon ressort)? Cela vaudrait bien une discussion?

Dans la seconde partie de l'entretien, Gilbert Pélissier évoque la création des premiers ateliers d'arts plastiques (1983), pointe la question de la pratique, de la démarche, de l'artistique.

À lire dans les pages Internet d'*InSitu* :

www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/arts/artsplastiques/textes_articles/sommaire.htm

L'oral en arts plastiques

(IUFM de l'académie d'Aix-Marseille, le 26 mai 2004)

Texte proposé en complément de l'intervention orale de **Gilbert PELISSIER**,

inspecteur général honoraire, lors d'un stage de formation continue.

Extrait du document publié sur le site d'Aix-Marseille

(avec l'aimable autorisation de Michel Motré, IA IPR et de l'auteur).

« L'oral en arts plastiques », ça sonne mal, c'est incongru, tout autant que pourrait l'être un oral en natation, bien que possible. Cette incongruité, si la formulation est ainsi ressentie,

n'est pas dépourvue de sens en apparaissant comme une sorte de déni de ce qu'est l'enseignement des arts plastiques (à distinguer de l'enseignement de connaissance de l'art) qui, comme tout art et enseignement de l'art, se signale par une pratique « opérant avec des procédures spécifiques appliquées à des matériaux déterminés donnant naissance à des œuvres ». Car il s'agit bien d'un enseignement dont le mode d'être est pleinement la pratique, et non d'un enseignement assorti d'une part pratique, et c'est en ce sens que le terme « oral » paraît inapproprié. Ce déplacement du terme, si adéquat à l'ensemble des disciplines scolaires, signale l'inconfort de la pratique artistique dans l'institution scolaire sous le règne de l'écrit et de l'oral. Mais, en même temps, ce déplacement incorpore et légitime dans le

registre scolaire une part rebelle, celle du non-scolaire dans le scolaire qui est la dimension artistique de cet enseignement, dit artistique, si toutefois cette dimension est cultivée.

« L'oral » est en effet scolaire, c'est le monde de l'interrogation, des examens, mais c'est aussi l'une des modalités d'enseignement de nombreuses disciplines. Pour le français, l'oral est en théorie l'alter ego de l'écrit même si l'écrit domine à l'école, car tous deux ont un seul et même patron : la langue, or bien que les mots traversent la peinture, la langue n'est pas le patron de la pratique en arts plastiques car la pratique n'est pas l'équivalent de l'écrit.

Retrouvez le texte complet en ligne :

www.arts-plastiques.ac-aix-marseille.fr/index.htm

Identité / altérité

Projet personnel de Naïla

> Terminale, enseignement obligatoire, année 2004-2005

Naïla a mené une réflexion sur les relations qui peuvent être établies entre identité et altérité. Son travail a débuté par une série de photocopies en noir et blanc de son visage qui se trouvait à chaque fois étiré dans le sens de la largeur. Intéressée par le fait de ne pas se reconnaître dans une image qui était censée la représenter, Naïla en déduisit que la représentation de soi supposait l'apparition d'une certaine étrangeté, inquiétante car si la dissemblance l'emportait, la ressemblance n'était pas totalement absente (singularité et anonymat).

Cette recherche s'est prolongée en utilisant une tout autre technique: celle du moulage. Mais sa mise en œuvre fut très singulière: Naïla pressait son visage en le faisant rouler comme un rouleau à pâtisserie sur une épaisse galette de terre. L'empreinte en relief du visage était donc là encore étirée dans sa largeur et écrasée. Ressemblance et dissemblance étaient accentuées par le relief et la couleur ocre de la terre (s'ajoutaient les relations entre la nécessaire mobilité du corps - de la tête - et la fixité de l'empreinte en relief).

Fascinée par ce moulage séduisant dont elle ne voulait pas se satisfaire pour ne pas tomber dans la contemplation de soi, Naïla est revenue à ses photocopies, les a photographiées et a cherché un moyen de s'introduire physiquement dans le résultat final (les empreintes de son visage prenaient des airs de masques mortuaires qui la troublaient mais qu'elle trouvait trop éloignés de ce qu'elle se sentait être: vivante). Être présente dans l'œuvre aboutie l'amena à la conception d'une performance dont les photographies témoignent. La présence de tierces personnes sur scène renvoie aux regards des autres qui participent à la construction abstraite d'une altérité qui échappe à celui qui est observé.

Jacques Hayotte,
professeur d'arts plastiques
au lycée Léonard-de-Vinci, Montaignu (85)



Propos de Naïla

sur ses recherches de moulage

« J'ai commencé par prendre des photographies des moulages en plâtre que j'avais réalisés auparavant. Le résultat était assez surprenant: elles soulignaient l'aspect « préhistorique » des moulages. L'idée d'un temps lointain, révolu, émergeait par les formes, les couleurs, mais aussi les plans rapprochés qui ne montraient pas les limites des moulages. Les photographies renvoyaient bien nettement aux masques mortuaires, plus que les moulages eux-mêmes. La question de l'identité - qui était le point de départ de ma pratique - était moins évidente: la photographie mettait à distance la figure représentée sur le moulage, et cette figure ne relevait plus que de l'altérité. Cette dimension m'intéressait, mais je ne voulais pas totalement renoncer à l'idée d'identité. »

« J'ai alors fait de nouveaux moulages, mais en silicone cette fois. Le processus de création est le même, seul le matériau change. Le choix de ce matériau est dû à ses propriétés plastiques, d'une part (translucide et mou), et, d'autre part, à l'image de modernité à laquelle il renvoie (utilisation pour la haute technologie...). Le visage représenté est moins prononcé qu'avec du plâtre; il est fantomatique. La notion de fragilité a disparu: la matière est élastique, mais conserve la forme de la représentation du visage. Par contre, elle invite le spectateur à « éprouver » l'œuvre, car elle est agréable à toucher, et parce que celui-ci peut modifier l'œuvre en la manipulant. Pourtant, le résultat ne me satisfaisait pas. La figure était moins profonde. »

« J'ai ensuite fait un moulage en cire d'abeille. C'était pour la première fois un matériau naturel, ce qui renvoie à un rapport de l'homme à la nature. La cire est odorante, ce qui fait appel à un nouveau sens du spectateur. On retrouve avec la cire l'idée de fragilité (du matériau), de vulnérabilité de l'Homme. Cette pratique renvoyait à mon travail, en ce sens que la question sur l'identité - mon identité - restait présente; cependant, elle s'est vue être remplacée par la question de l'identité humaine. Là encore, la figure relève de l'altérité. Cela permet l'identification du spectateur. »

Autre possibilité envisagée à l'issue de cette dernière expérimentation:

« J'installe ce moulage dehors, exposé au soleil. Il est amené à fondre, naturellement. La trace humaine va petit à petit disparaître. L'œuvre s'inscrit dans une temporalité. Elle évolue. L'empreinte est juste un passage. La question de la finitude de l'homme est mise en évidence. Cela fait appel à la conscience de la mort. Il ne restera plus que la matière naturelle. Pourtant, elle sera



Les photographies ont été prises par une élève de terminale lors de la performance conçue par Naïla. Les dimensions de la surface de projection sont de **trois mètres sur quatre mètres environ**. La performance a duré **une dizaine de minutes** pendant lesquelles Naïla déambulait (lentement, rapidement, seule ou non) sur une scène située devant la projection.

tout de même transformée. Ne sera-t-elle pas alors une trace de la présence de l'homme, puisqu'elle aura été déplacée non naturellement? La présentation de celle-ci invitera à une réflexion sur la matière elle-même et la perception qu'on en a (la nature) et sur le rapport nature/culture, mis en évidence par le lieu de présentation de l'œuvre: sur du goudron. »

Naïla est aujourd'hui en classe préparatoire Arts plastiques à Bordeaux.



Retrouvez
l'intégralité des
entretiens et
toute l'actualité
des arts plas-
tiques sur le
site :
www.ac-nantes.fr/peda/disc/arts/artsplastiques

In Situ

Directeur de la publication :
Armelle Bonin, Directeur du
CRDP des Pays de la Loire
Responsable de l'édition :
Patrick Ducler, IA-IPR
Rédaction :
Nathalie Demarcq-Picard
Mise en pages, impression :
CRDP des Pays de la Loire,
Nantes
N° 28 février 2006
Publication gratuite
CRDP - 5, route de la Jonelière
BP 92226 - 44322 NANTES CEDEX
Tél. : 02 51 86 85 00
Fax : 02 40 93 32 71
www.crdp-nantes.cndp.fr